

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO DE ARTES

**A MOTIVAÇÃO DOS BACHARELANDOS EM VIOLÃO: UMA PERSPECTIVA
DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO**

CURITIBA

2010

EDSON FIGUEIREDO

**A MOTIVAÇÃO DE BACHARELANDOS EM VIOLÃO: UMA PERSPECTIVA DA
TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Mestrado em
Música do Departamento de Artes da
Universidade Federal do Paraná para
obtenção do título de mestre

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosane Cardoso Araújo

CURITIBA

2010

Ata trigésima, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu o mestrando Edson Antonio de Freitas Figueiredo. No dia vinte e seis de fevereiro de dois mil e dez, às quatorze horas, na sala 107, no DEARTES, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: **Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)** Presidente, **Luciana Del Ben (UFRGS)**, e **Guilherme Romanelli (UFPR)** designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Música, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada : *"A Motivação dos Bacharelados em Violão: uma perspectiva da teoria da autodeterminação"*, apresentada por **Edson Antonio de Freitas Figueiredo**. A sessão teve início com a apresentação oral do mestrando sobre o estudo desenvolvido. A senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra à primeira examinadora e ao segundo examinador para as suas arguições, seguidos pela defesa do candidato. Na seqüência, a Professora Rosane Cardoso de Araújo retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reuniu-se em sigilo para avaliação final do candidato. Em seguida, a senhora Presidente declarou aprovado o candidato, que recebeu o título de **Mestre em Música**, devendo encaminhar à Coordenação em até 60 dias a versão final da dissertação. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pelo candidato. Feita em Curitiba, no dia vinte e seis de fevereiro de dois mil e dez.

XX


Dr.ª. Rosane Cardoso de Araújo
UFPR


Dr.ª. Luciana Del Ben
UFRGS


Dr. Guilherme Romanelli
UFPR


Edson Antonio de Freitas Figueiredo

AGRADECIMENTOS

À Natureza e a toda a sabedoria do Universo, que com seus mistérios fazem a vida tão maravilhosa.

À minha orientadora Rosane Cardoso Araújo, pelo carisma que demonstrou desde o início desta jornada e pelas considerações sempre pertinentes.

Aos professores Guilherme Romanelli e Luciana Del Ben pelas sugestões que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Aos meus pais, Edson e Nirley, que sempre me apoiaram em meus estudos.

À minha esposa, Andréia, pelo companheirismo.

À minha irmã, Nívea, pelas sugestões e correções.

Aos professores Sueli Guimarães e Helder Miguel Fernandes, por responderem meus e-mails.

Aos colegas de profissão que responderam o questionário

Aos meus amigos de Curitiba, e a todos que direta ou indiretamente contribuíram para este trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa traz como tema a motivação para o estudo de um instrumento musical (violão), tendo como objetivo geral a análise da motivação de bacharelados em violão sob uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Esta abordagem da motivação humana passou a ser investigada a partir do final da década de 1970 e teve a obra de Deci e Ryan de 1985 como um marco importante no seu delineamento. Como teoria recente, vem sendo revista e reelaborada a partir dos dados empíricos obtidos em pesquisa com esta orientação. Sua característica principal é o postulado de três necessidades psicológicas inatas – competência, autonomia e vínculo social – que, quando satisfeitas, produzem elevada motivação e saúde mental, mas, quando impedidas ou frustradas conduzem a uma diminuição da motivação e do bem estar (RYAN; DECI, 2000a). Com este referencial teórico, a pesquisa se desenvolveu com a utilização de um questionário entregue a 24 alunos do Curso Superior em Instrumento (Violão) de uma Instituição de Ensino Superior na cidade de Curitiba. Os resultados revelaram que os bacharelados participantes da pesquisa possuem um perfil de motivação autodeterminada, sendo que as variáveis referentes à motivação autônoma apresentaram as maiores médias do conjunto de variáveis, bem como um índice de 70% de autonomia relativa. Este alto índice de motivação demonstrou que os problemas advindos na escolha da carreira de músico profissional não são suficientes para desmotivar os estudantes. O estudo também foi útil para comprovar a veracidade da teoria-método, através de um nível aceitável de confiabilidade da escala (*Alfa de Cronbach* igual a 0,83) e da Análise das Componentes Principais.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da Autodeterminação, motivação, ensino superior em violão.

ABSTRACT

The current research brings like a subject the motivation for the study of a musical instrument (guitar), having like a general objective the analysis of motivation of bachelors in guitar under a perspective from Self-Determination Theory. This approach of human motivation took across being investigated from the end of 1970's decade and had the reference work of Deci and Ryan from 1985 like an important boundary in its delineation. Like a recent theory, comes being review and reworked from the empirical data obtained in research with this orientation. Its main characteristic is the postulate of three innate psychological necessities – competence, autonomy and social bond - that, when satisfied, produce high motivation and mental health, but that, when impeded or frustrated lead to decreasing of motivation and well-being (RYAN; DECI, 2000a). With this theoretical reference, the research developed with the utilization of a questionnaire handed to 24 students from the Higher Course in Instrument (Guitar) from a Higher Education Institution in Curitiba. The results showed that the bachelors participants from the research have a profile , the self-determined motivation, being that the variables related to autonomous motivation showed the highest average of all variables, as well as, and level of 70% relative autonomy. This high level of motivation showed that the problems resulted in the choice of music professionally career are not sufficient to discourage the students. The study also was useful to prove the truth of theory-method, through an acceptable level of scale reliability (Cronbach's Alpha equal to 0,83) and from the Analysis of Main Components.

KEYWORDS: Self-Determination Theory, Motivation, Higher Education in Guitar.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| 1. Tabela 01 – Fidedignidade da escala de mensuração de motivação com o estudo de violão..... | 84 |
| 2. Tabela 02 - Medidas descritivas das variáveis..... | 86 |
| 3. Tabela 03 -. Percentuais de concordância, indiferença e discordância das variáveis..... | 89 |
| 4. Tabela 04 - Componentes principais..... | 93 |
| 5. Tabela 05 - Componente 1 (variáveis e questões)..... | 94 |
| 6. Tabela 06 - Componente 2 (variáveis e questões)..... | 95 |

LISTA DE GRÁFICOS

1. Gráfico 01 - Distribuição de frequência segundo a faixa etária dos respondentes..... 79
2. Gráfico 02 – Distribuição de frequência segundo o sexo dos respondentes.... 81
3. Gráfico 03 – Distribuição de frequência segundo o ano de estudo dos respondentes..... 82

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| 1. Figura 01 - Relação entre desafios e habilidades para o processo do fluxo..... | 31 |
| 2. Figura 02 - Relação entre locus de causalidade, comportamento e motivação..... | 46 |
| 3. Figura 03 - <i>Continuum</i> de autodeterminação..... | 59 |
| 4. Figura 04 - Estilos regulatórios presentes na escala adaptada..... | 70 |
| 5. Figura 05 - Etapas do processo de análise dos dados..... | 74 |
| 6. Figura 06. Índice de Autonomia Relativa obtido na pesquisa..... | 91 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 1 MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM E PRÁTICA MUSICAL..... | 19 |
| 1.1 Atribuição de Causalidade..... | 20 |
| 1.2 Auto-Eficácia..... | 24 |
| 1.3 Expectativa-Valor..... | 27 |
| 1.4 Fluxo..... | 31 |
| 1.5 Metas de Realização..... | 34 |
| 1.6 Motivação no ensino superior..... | 38 |
| 2 A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO..... | 42 |
| 2.1 Origens da Teoria..... | 43 |
| 2.1.1 Competência..... | 43 |
| 2.1.2 Autodeterminação..... | 45 |
| 2.2 As três necessidades básicas..... | 47 |
| 2.3 Teoria da Avaliação Cognitiva..... | 50 |
| 2.3.1 Eventos externos e motivação intrínseca..... | 51 |
| 2.3.2 Eventos externos e desafio..... | 54 |
| 2.3.3 A percepção dos eventos externos..... | 56 |
| 2.4 Teoria da Integração do Organismo..... | 58 |
| 3 METODOLOGIA DA PESQUISA..... | 64 |
| 3.1 Delineamento..... | 64 |
| 3.2 População..... | 65 |
| 3.3 Procedimentos para coleta de dados..... | 65 |
| 3.4 Instrumento de coleta de dados..... | 67 |
| 3.5 Crítica dos dados..... | 73 |
| 3.6 Apuração dos dados..... | 73 |

| | |
|---|----------------|
| 4. EXPOSIÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS..... | 78 |
| 4.1 Perfil do respondente..... | 78 |
| 4.2 Análise de confiabilidade..... | 83 |
| 4.3 Análise do perfil motivacional | 85 |
| 4.3.1 Medidas descritivas das variáveis do estudo..... | 85 |
| 4.3.2 Percentuais concordância e discordância das variáveis do estudo..... | 88 |
| 4.3.3 Índice de autonomia relativa..... | 90 |
| 4.4 Análise de Componentes Principais (ACP)..... | 92 |
| 4.4.1 Definição das componentes..... | 92 |
| 4.4.2 Caracterização das componentes..... | 93 |
| CONCLUSÃO..... | 97 |
| REFERÊNCIAS..... | 106 |
| APÊNDICES..... | 113 |
| Apêndice A – Carta entregue a diretoria da IES..... | 113 |
| Apêndice B – Carta de apresentação e orientação aos alunos..... | 114 |
| Apêndice C – Questionário aplicado aos alunos (escala adaptada)..... | 115 |
| Apêndice D – Estilos regulatórios das alternativas..... | 118 |
| ANEXO - Questionário utilizado por Fernandes e Raposo (escala original)..... | 119 |

INTRODUÇÃO

O Ensino Superior de violão, no Brasil, possui uma história recente comparada a outros cursos. Segundo o musicólogo Norton Dudeque (1994) o responsável pelo início da sistematização no ensino violonístico no Brasil foi Isaías Sávio (1900-1977), que em 1947 tornou-se professor do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, como fundador da cadeira de violão, a primeira do país. Outra personalidade importante que influenciou o ensino do violão no Brasil foi Abel Carlevaro (1916-2001), considerado um dos maiores expoentes da didática violonística do século XX (WOLFF, 2005). Suas publicações (CARLEVARO, 1966; 1967; 1974; 1979; s/d) tornaram-se referências no ensino do instrumento no país. Com o passar dos anos, o ensino do violão apresentou um rápido desenvolvimento, estando atualmente integrado a várias instituições de ensino superior.

O curso de bacharelado em violão geralmente é distribuído em quatro anos, constituindo-se de conteúdos básicos, específicos e teórico-práticos. Conforme determina o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2004), os conteúdos básicos são estudos relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psico-Pedagogia; os conteúdos específicos são estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência; por último, os conteúdos teórico-práticos são estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional.

O perfil desejado do egresso concerne ao conhecimento dos elementos teóricos básicos da música, noções de percepção musical, domínio técnico-musical do instrumento e ensino médio completo. A seleção dos alunos é realizada através de vestibular, sendo facultativa a realização de uma prova para avaliar os conhecimentos musicais do candidato.

O perfil desejado do formando está estipulado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004):

O curso de graduação em Música deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletro-acústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, e revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da música.

Para atingir este perfil, o estudante de música deve passar por um longo período de treinamento, que transcende o período do curso. Henrique Pinto (2005), autor de um livro destinado à pedagogia do violão, sugere que o violonista casualmente será um profissional. Para atingir o status de “concertista”, segundo este autor, o estudante deverá iniciar na infância seu instrumento e seguir um trabalho por longos anos até adquirir maturidade suficiente para administrar sua carreira. Alguns autores afirmam que um alto nível de maturação musical requer do estudante uma jornada de 16 anos ou 7 mil horas de estudo deliberado (GALVÃO, 2006; HERCULANO-HOUZEL, 2003). Tamanha quantidade de

treinamento pode tornar a música uma atividade maçante e desprazerosa, gerando desmotivação para um estudo a longo prazo.

O engajamento em uma carreira profissional possui outros obstáculos além do tempo de estudo. No Brasil, as condições e ambientes de trabalho, somado a baixa remuneração, são fatores em potenciais que levam o músico a desistir da sua carreira (ILARI, 2002). A idéia de “ganhar a vida” tocando um instrumento musical pode ser o objetivo de muitos estudantes, porém, como sugere Ilari (2002, p.82) “[...] o músico brasileiro em formação é muitas vezes forçado a trabalhar cedo, abandonando assim seus estudos e uma formação musical mais sólida”. Aquele que não consegue seguir carreira de músico profissional pode escolher o trabalho de professor como uma segunda alternativa, que, segundo Pinto (2005), é uma conseqüência do estudante de violão, mesmo tendo adquirido um pleno desenvolvimento técnico. Este pode ser mais um elemento de desmotivação, pois observa-se que o trabalho com a docência não é prioridade entre os violonistas (ARAÚJO e colaboradores, 2009; VIEIRA, 2009).

Outro fator que pode influenciar a vida profissional de um músico é o ambiente social. Segundo McPherson e O'Neill (2002), muitos estudos procuram investigar a assistência de agentes socializadores na motivação do estudante, porém, não se sabe o quanto que a motivação para o treinamento instrumental está interligada com envolvimento social e cultural. Neste aspecto, é importante considerar os fatores externos, como família, professores e ambiente cultural como agentes que influenciam na motivação no domínio da música (ILARI, 2005; HOWE & SLOBODA, 1991a; 1991b).

Ao observar os elementos que podem significar um processo desmotivador ao estudo profissionalizante da música vinculada ao ensino superior, busca-se, com esta pesquisa, responder a seguinte questão: Diante das dificuldades de atuação profissional como violonista, o que motiva bacharelados a estudar violão?

Os estudos sobre motivação podem contribuir para o entendimento dos motivos que levam uma pessoa a estudar ou desistir de um instrumento musical. A relação entre motivação e aprendizagem é enfatizada por McPherson e O'Neill (2002), ao afirmarem que a pesquisa em motivação não é mais vista como um distinto conjunto de processos psicológicos mas como uma parte integral da aprendizagem. Com o mesmo ponto de vista, Ilari (2002, p.73) afirma que “[...] motivação é um componente importante de qualquer educação porque ela indica o interesse do aluno no processo da aprendizagem”. Especificamente ao violão, Vieira (2009) afirma que os conhecimentos e dificuldades dos violonistas podem auxiliar no entendimento de como os estudantes encaram e superam os desafios do seu aprendizado.

A busca de uma explicação para o engajamento dos bacharelados em estudarem o instrumento musical conduziu ao trabalho desenvolvido pelos psicólogos americanos Edward L. Deci e Richard M. Ryan (1985). A Teoria da Autodeterminação fornece elementos teóricos capazes de orientar uma ampla discussão do tema e também disponibiliza um sistema metodológico que permite investigar a motivação dos violonistas.

A Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*) teve início no começo dos anos 70, tendo a obra de Deci e Ryan de 1985 como um marco

importante no seu delineamento. Como abordagem recente, vem sendo revista e re-elaborada a partir dos dados empíricos obtidos em pesquisa com esta orientação. Os autores a definem como uma abordagem da motivação e personalidade humana, que usa métodos empíricos para determinar os recursos internos da personalidade e da auto-regulação.

Um dos aspectos mais importantes da Teoria da Autodeterminação consiste nas necessidades psicológicas básicas, que podem ser definidas como nutrientes psicológicos inatos que são essenciais para o desenvolvimento psicológico, a integridade e o bem estar (DECI; RYAN, 2000). Os resultados das pesquisas realizadas com esta abordagem vêm colaborando para o postulado de três necessidades psicológicas inatas – *competência, autonomia e vínculo* – que, quando satisfeitas, produzem elevada motivação e saúde mental, mas, quando impedidas ou frustradas, conduzem a uma diminuição da motivação e do bem estar (RYAN; DECI, 2000a).

Para Deci e Ryan (2000) a saúde psicológica requer a satisfação das três necessidades, uma ou duas não são suficientes. Os autores também trabalham com a hipótese de que a satisfação das necessidades pode facilitar um estilo motivacional denominado *motivação intrínseca*, que caracteriza-se pelo “[...] envolvimento em determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, envolvente ou, de alguma forma, geradora de satisfação” (GUIMARÃES, BORUCHOVICH 2004 p.143). Por outro lado, se a satisfação das necessidades for impedida, haverá um decréscimo na motivação intrínseca.

Apesar de a motivação intrínseca ser uma fonte de energia para a atividade humana, observa-se que nem todos os comportamentos são motivados

intrinsecamente. Segundo Deci e Ryan (1985) a vida em sociedade impõe várias regras que não são interessantes por sua própria causa, mas que são obedecidas para não se confrontar com as pressões externas. Este estilo motivacional é denominado *motivação extrínseca*, definido como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, objetivando recompensas ou evitando punições (GUIMARÃES 2004).

Para Ryan e Deci (2000a) a literatura clássica caracteriza a motivação extrínseca como tipicamente pálida e empobrecida, sendo assim contrastante com a motivação intrínseca. Esta dicotomia entre motivação intrínseca e extrínseca foi reinterpretada ao se estabelecerem diferentes qualidades da motivação extrínseca, algumas representando formas extenuantes da motivação e outros representando ação (RYAN; DECI, 2000b). Sob esta perspectiva têm-se tipos qualitativamente diferenciados de motivação, no qual existe a possibilidade de transição entre os modelos.

As diferentes qualidades motivacionais estão dispostas no *continuum* de autodeterminação. Em uma breve descrição do *continuum*, observa-se que os modelos motivacionais estão em ordem crescente de autonomia. O primeiro modelo apresentado é a desmotivação, na qual nota-se a falta de autonomia. A seguir é apresentada a motivação extrínseca, organizada em quatro modelos com autonomia crescente: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, regulação integrada. O último modelo é a motivação intrínseca, caracterizada por grande sentimento de autonomia. Juntamente com o *continuum* encontra-se o conceito de *internalização*, processo pelo qual a pessoa incorpora ou endossa de modo autônomo as regras, valores ou exigências do contexto sócio

ambiental, ocorrendo assim, uma mudança dos modelos motivacionais de baixa autonomia para os modelos motivacionais de maior autonomia.

A proposta do *continuum* de autodeterminação indica que é importante fomentar a motivação autônoma (regulação identificada, integrada e intrínseca), que, por sua vez, está intimamente associada à satisfação das necessidades básicas de competência, autonomia e vínculo (RYAN; DECI, 2000a).

Nesta pesquisa, portanto, o objetivo geral foi analisar a motivação de alunos do Curso Superior em Instrumento (violão) em uma Instituição de Ensino Superior de Curitiba, tendo como base analítica a teoria da autodeterminação de Ryan e Deci (2000a). Como objetivos específicos, buscou-se: a) identificar os tipos de motivação dos alunos; b) relacionar os diferentes estilos regulatórios integrantes do *continuum* de autodeterminação.

O método utilizado foi um estudo de levantamento, gerenciado por meio de um questionário oferecido para alunos. O instrumento de coleta de dados utilizado foi uma adaptação de um questionário desenvolvido especificamente para a Teoria da Autodeterminação.

No primeiro capítulo é apresentada uma revisão de literatura sobre motivação nas atividades musicais e motivação no ensino superior. A motivação para prática e aprendizagem musical é revisada através de cinco modelos teóricos que foram aplicados ao domínio musical, revelando que as teorias possuem abordagens distintas sobre os processos motivacionais, mas que, eventualmente, também possuem elementos comuns entre si e entre a Teoria da Autodeterminação.

O segundo capítulo traz uma revisão mais profunda da Teoria da Autodeterminação, no qual são expostas as origens da teoria e duas subteorias adjacentes. A Teoria da Avaliação Cognitiva aborda o uso de recompensas e suas interferências na motivação intrínseca, enquanto que a Teoria da Integração do Organismo estuda o processo de internalização.

No terceiro capítulo são apresentados os princípios metodológicos utilizados na pesquisa, desde o seu delineamento até os cálculos estatísticos, como a análise descritiva, o teste de consistência interna, o índice de autonomia relativa e a análise de componentes principais.

As análises e os resultados da pesquisa são apresentados no capítulo quatro. Nesta etapa os dados foram tabulados e analisados com procedimentos de estatística, e demonstraram informações relevantes a respeito da motivação dos violonistas.

Na conclusão, diante dos resultados, destacam-se alguns aspectos importantes deste estudo e algumas sugestões de como manter a motivação autônoma dos estudantes.

1. MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM E PRÁTICA MUSICAL

A literatura existente no Brasil, sobre o violão, apresenta dados histórico-estilísticos do instrumento (ver DUDEQUE, 1994; CAMPOS, 2005; SILVA, 2002), ensino e aprendizagem (ver MOURA, 2008; VIEIRA 2009; FIREMAN, 2007; QUEIROZ, 2000; TOURINHO 1995; PINTO 2005), estudos cognitivos (BONINI-ROCHA e colaboradores 2009), além dos trabalhos técnico-interpretativos que não fazem parte do objeto deste trabalho.

Devido a pouca literatura específica sobre motivação no contexto da prática violonística, a revisão de literatura foi baseada em estudos de motivação no domínio da música em geral ou em outros instrumentos musicais.

Os estudos de motivação na prática e aprendizagem musical têm colaborado para um maior entendimento dos motivos que levam uma pessoa a se engajar na aprendizagem do instrumento, e a explicar o grau de envolvimento ativo destes nas tarefas realizadas (MCPHERSON; O'NEILL, 2002). Os avanços dos estudos possibilitam uma série de implicações para o ensino e prática instrumental, através de abordagens teóricas que auxiliam no incentivo e sustentação da motivação, bem como uma reflexão sobre a qualidade de tal envolvimento e suas conseqüências sobre as atividades musicais.

Dentre as abordagens da motivação humana, existem teorias que podem dar suporte ao estudo da prática e aprendizagem musical. Neste contexto, destacam-se aquelas que ressaltam componentes cognitivos como crenças, metas, atribuições, necessidades psicológicas e variáveis afetivas.

O ambiente social onde o músico está inserido também pode ser estudado como um fator motivacional, embora McPherson e O'Neill (2002) afirmem que não se sabe o quanto a motivação para o treinamento instrumental está interligada com envolvimento social e cultural. Por isso, conforme indicam Ilari (2005) e Howe & Sloboda (1991a; 1991b), é importante considerar como a motivação para tocar um instrumento pode ser influenciada por fatores externos, como família, professores, audição de músicas, tocar em conjunto, bem como por aspectos culturais.

Apesar da importância do envolvimento social, as abordagens da motivação humana relatadas a seguir procuram manter o foco na interpretação que o indivíduo faz dos eventos externos, e não no evento em si. Assim, cada teoria da motivação trata da percepção de diferentes fatores internos e externos ao indivíduo que retratam a complexibilidade dos processos motivacionais.

No presente capítulo serão apresentadas as pesquisas no domínio musical realizadas sob os princípios teóricos da Teoria da Atribuição de Causalidade, Auto-eficácia, Expectativa-Valor, Fluxo e Metas de Realização.

1.1 Atribuição de Causalidade

A Teoria da Atribuição de Causalidade foi desenvolvida por Weiner (1979), sendo definida pelo autor como a “[...] identificação das dimensões da causalidade e sua relação com conseqüências psicológicas” (p.3), ou, em outras palavras, as “atribuições de causalidade são crenças pessoais e dizem respeito à

interpretação que o aluno faz sobre as causas de um determinado evento”. (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2001, p. 148).

Segundo Weiner (1979; 1985) uma lista de possíveis causas para o sucesso ou falha pode ser infinita, mas é essencial criar um esquema de classificação ou uma taxonomia das causas. Neste sentido, Weiner classificou as causas em três dimensões:

Localização: dimensão na qual a causa pode ser interna ou externa ao sujeito. Por exemplo, uma doença pode ser interpretada como interna (“eu sou uma pessoa doente”) ou externa (“a gripe me pegou”).

Estabilidade: concerne à interpretação da causa como variável ou invariável. Como exemplo podemos citar a habilidade como causa invariável, pois a pessoa é habilidosa ou não. Por outro lado a sorte é variável, pois em um dia pode-se estar com sorte, e no outro com azar.

Controlabilidade: refere-se às causas que podem ser controladas ou não. Por exemplo, o fracasso em um teste pode ser atribuído ao nível de dificuldade da prova (incontrolável) ou a falta de esforço pessoal nos estudos (controlável).

Uma causa pode ser classificada nas três dimensões simultaneamente. De acordo com Martini e Boruchovitch (2001) a inteligência é geralmente vista como causa interna, estável e incontrolável. O esforço é concebido como causa interna, instável e controlável. A sorte é interpretada como externa, instável e incontrolável. Para as mesmas autoras, a interpretação feita por alunos sobre as causas do sucesso ou do fracasso escolar influenciam a motivação para

aprendizagem, as expectativas de sucesso futuro, as emoções e a auto-estima dos mesmos.

A interpretação da causa é, para Weiner (1985), mais importante que a causa em si. A mesma causa pode ser interpretada de formas diferentes, no qual a interpretação sugere as expectativas de sucesso e fracasso, projetando um estado de motivação ou amotivação. Uma pessoa que interpreta o esforço como interno e controlável será mais motivada a estudar comparando-se a uma pessoa que acredita que o esforço é algo externo e incontrolável. McPherson e O'Neill (2002) exemplificam as dimensões de Weiner da seguinte maneira:

[...] existe uma importante distinção entre como as crianças interpretam habilidade e como elas interpretam esforço. Habilidade é interpretada como algo interno, estável, e fora do próprio controle ('eu não posso fazer isso porque eu não sou um bom músico'), enquanto esforço é interpretado como interno, instável, e controlável ('se eu praticar mais eu estarei apto para tocar esta música') (MCPHERSON E O'NEILL, 2002, p. 36) Tradução nossa.¹

Nota-se a existência de um fator cultural na interpretação das causas. Em uma sociedade flexível e livre pode existir uma tendência maior à interpretação das causas como externas (por exemplo, o aluno que não entrega uma atividade ao professor, diz: não trouxe o trabalho porque acabou a tinta da minha impressora). Em uma sociedade rígida e controladora pode haver uma tendência maior à interpretação das causas como internas (eu não verifiquei a tinta da minha impressora).

¹ [...] there is an important distinction between how children view ability and how they view effort. Ability is viewed as something internal, stable, and beyond a student's control ("I can't do this because I'm not a good musician"), whereas effort is seen as internal, unstable, and controllable ("If I do more practice I'll be able to play this piece").

Dos problemas levantados pela presente pesquisa, observa-se que o ambiente social pode ser interpretado com causa externa, incontrolável e variável. O apoio familiar dado a um estudante é considerado externo e incontrolável, pois trata-se de algo que não depende de suas ações. Se a família o apóia, haverá maiores chances de um comportamento motivado, porém, a motivação pode se esvair caso haja uma reprovação familiar. O ambiente social pode ser variável na medida em que o estudante retira-se de um círculo de relacionamentos e insere-se em outro (como no caso de um estudante que sai de casa para dividir um apartamento com amigos).

Outro fator que está especialmente relacionado com a música é a noção de talento. Galvão (2007) sugere que uma representação social do talento provavelmente apresentaria a idéia de um indivíduo que recebeu a “graça dos deuses” ou uma inclinação natural. Este pensamento leva ao juízo de tudo ou nada, não existindo assim uma expectativa de aprimoramento das habilidades. De acordo com Schroeder (2004) os músicos e artistas em geral são frequentemente taxados como seres humanos especiais, dotados naturalmente de um dom ou talento, que os diferencia da maioria das pessoas comuns. A autora ainda enfatiza que esta visão estereotipada não é exclusiva dos leigos, estando presente também entre os profissionais. Assim, o talento interpretado pela Teoria da Atribuição de Causalidade é considerado uma causa externa, incontrolável e estável, ou seja, possui um grande potencial para amotivar pessoas ditas não talentosas.

McPherson e McCormick (2000) realizaram um estudo com 349 estudantes de música, entre 9 e 18 anos, que participaram de um exame de

performance. Os resultados demonstraram que cerca de 50% dos alunos percebiam o resultado da avaliação como consequência de seus esforços em se prepararem para o exame. Aqueles que obtiveram notas altas atribuíram o sucesso ao seu próprio esforço, enquanto aqueles que não alcançaram boas notas atribuíram o insucesso a sua própria falta de esforço. Todavia, os resultados revelaram que 12,4% dos alunos iniciantes, 9,9% dos intermediários e 19,5% dos avançados atribuíram seus resultados a sorte, dificuldade do exame ou falta de habilidade.

1.2 Auto-Eficácia

A definição universalmente aceita entre os pesquisadores, segundo Bzuneck (2001a), categoriza as crenças de auto-eficácia como um julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance. Ainda para o mesmo autor, a definição trata da percepção pessoal quanto à própria inteligência, habilidades, conhecimentos, etc. Não é questão de possuir ou não tais capacidades, trata-se de a pessoa acreditar que as possua.

Bandura (1989) sugere, através da teoria da auto-eficácia, que as expectativas pessoais determinam quando um comportamento será iniciado, quanto de esforço será dispensado, e por quanto tempo será mantido frente a obstáculos. Ao enfrentar dificuldades, pessoas que duvidam da própria capacidade reduzem seus esforços prematuramente, enquanto aqueles que

possuem forte crença em sua capacidade exercem maiores esforços para atingir uma meta.

Para explicar como se formam as crenças pessoais, Bandura (1977) apresenta quatro fontes de influência que dão origem ao sentimento de auto-eficácia:

Experiências de êxito - O sucesso em uma atividade tende a gerar boas expectativas enquanto repetidas falhas tendem a diminuir a expectativa, principalmente se ocorrer no início da atividade. Após o desenvolvimento do sentimento de eficácia, através de repetidos sucessos, o impacto negativo das falhas é significativamente reduzido. Em relação ao problema levantado sobre docência, Vieira (2009) observou que muitos professores de violão iniciaram sua prática de ensino de maneira informal, lecionando para amigos. O sentimento de competência proveniente do sucesso com os primeiros alunos impulsionou o trabalho profissional destes violonistas.

Experiências vicárias - Algumas expectativas podem surgir pela observação de outras pessoas. Uma simples observação pode persuadir o observador a se julgar hábil para executar a mesma atividade. Também na pesquisa de Vieira (2009) encontram-se casos de violonistas que relacionam sua motivação para o trabalho profissional com o envolvimento obtido com seus professores. O prazer e satisfação demonstrados pelos docentes influenciaram os violonistas entrevistados.

Persuasão verbal: As pessoas são conduzidas, através de sugestões, a acreditar que podem atingir sucesso onde elas se subjugam incapazes. É uma forma muito comum de influenciar as expectativas, por ser fácil e prontamente

disponível. Este é um dos veículos pelo qual as pessoas envolvidas no ambiente social podem motivar ou desmotivar um estudante.

Indicadores fisiológicos: Os sentimentos como ansiedade ou medo podem influenciar as expectativas sobre a própria competência. Uma pessoa que sente forte ansiedade ao realizar uma tarefa pode se sentir vulnerável e consequentemente haver uma queda na expectativa de sucesso. Tais indicadores são facilmente observados segundos antes de um concerto.

Ao relacionar a Teoria da Auto-eficácia com as atividades musicais, McPherson e O'Neill (2002) afirmam que auto-eficácia é o grau em que um músico acredita na sua própria habilidade e capacidade para alcançar metas. Para os mesmos autores, o estudo da auto-eficácia na música é importante para estabelecer o quanto essas crenças são associadas com a importância do tempo que os estudantes despendem praticando seu instrumento, bem como a escolha entre tarefas musicais fáceis ou difíceis.

McPherson e McCormick (2006) realizaram um estudo com 686 estudantes de música na Austrália, onde existe um sistema de avaliação musical chamado *Australian Music Examinations Board* (AMEB). Os alunos responderam um questionário que investigava o quão confiante o aluno se sentia em relação a técnica, repertório, leitura à primeira vista e percepção, um dia antes do exame. Os resultados mostraram que o sentimento de auto-eficácia possui uma importante relação com as notas do exame. Os autores reforçam a necessidade de o professor ajudar a desenvolver a competência e a confiança de seus alunos para realizar tarefas mais desafiadoras, contribuindo assim para que estes aumentem suas crenças pessoais na própria habilidade.

Em pesquisa realizada no Brasil, Cavalcanti (2009) estudou as crenças de auto-eficácia de estudantes universitários de música. Após investigar quais são as atividades consideradas desafiadoras para os alunos, a autora relatou que estes demonstraram muita confiança na própria capacidade de superar certos desafios e exercer controle sobre sua própria aprendizagem. No entanto, um número considerável de instrumentistas não sente o mesmo grau de confiança em situações identificadas como desafiadoras. Para manter as crenças pessoais positivas já existentes e dar suporte ao aumento da confiança dos alunos, a autora sugere que deve haver um senso comum de auto-eficácia coletiva na própria instituição e que os professores devem acreditar na própria auto-eficácia enquanto professores, de forma que possibilite ao músico exercer controle sobre seu desenvolvimento musical.

1.3 Expectativa-Valor

A Teoria da Expectativa-Valor é um modelo teórico delineado por Eccles e colaboradores (1983) que relaciona dois tipos de crenças: as expectativas individuais de sucesso e a valorização da atividade. A relação entre estes construtos interfere no interesse do ser humano em atividades que cada um considera importante para o seu próprio futuro.

A expectativa de sucesso é definida por Eccles (2005) como um senso de eficácia pessoal, que depende da confiança que o indivíduo confere às próprias habilidades e da sua estimativa da dificuldade da tarefa. Estas crenças são

formadas através das experiências individuais, que, ao longo dos anos, geram interpretações subjetivas da realidade.

A valorização da atividade é demonstrada por Eccles (2005) através de quatro componentes:

Aquisição de valor: refere-se ao grau de importância que um indivíduo atribui ao seu desempenho em uma atividade, de acordo com sua identidade e autoimagem. Por exemplo, um músico pode considerar importante possuir boa fluência na leitura de partitura para tocar em uma orquestra.

Motivação intrínseca: refere-se ao sentimento de fruição do indivíduo quando está realizando alguma atividade. Por exemplo, um músico que toca seu instrumento pelo simples prazer de se fazer música.

Valor de utilidade extrínseca: Valorização de atividades que não são intrinsecamente interessantes, para alcançar metas futuras. Por exemplo, um estudante pode passar meses treinando um mesmo exercício com o objetivo de melhorar sua técnica instrumental.

Percepção de custo: Percepção de aspectos negativos da aprendizagem, onde se sabe que é necessário ter um mínimo de engajamento para continuar o aperfeiçoamento. Por exemplo, uma criança sabe que, se praticar seu instrumento musical por várias horas por dia, não sobrará tempo para outras atividades como esportes e outras atividades de recreação. Esta noção de custo está interligada com o longo tempo de estudo necessário para um músico ingressar e concluir um curso superior de música.

Desta forma, a crença pessoal de competência, o custo e objetivos a curto e longo prazo, irão influenciar as expectativas de sucesso e a valorização dada à atividade escolhida.

McPherson (*apud* MCPHERSON, O'NEILL, 2002) realizou um estudo com 133 crianças iniciantes na aprendizagem musical, com idade entre nove e onze anos. Por meio de entrevistas, o pesquisador mostrou que as crianças, mesmo com pouco tempo de atividades musicais, já eram capazes de fazer afirmações claras sobre a valorização e expectativa para o aprendizado musical. As crianças puderam diferenciar entre a importância de ser um bom músico, seus interesses em aprender um instrumento musical, o quanto elas valorizavam metas, e o custo do esforço necessário para continuar avançando. Para a maioria das crianças, aprender um instrumento musical não era diferente de atividades recreativas, como esportes e *hobbies*. Também foi constatado que a maior parte dos alunos demonstrava estar intrinsecamente interessada em aprender música, porém existe uma diferença entre aqueles que pretendiam estudar música enquanto freqüentam a escola, e aqueles que queriam continuar estudando mesmo após o término das aulas, com a possibilidade de seguir carreira profissional.

Nove meses após a entrevista, McPherson constatou que as crianças que gostariam de estudar música por poucos anos, progrediram lentamente, enquanto as crianças que gostariam de continuar estudando música progrediram com maior desempenho. Também se observou que as crianças que planejavam estudar música por mais tempo, eram mais inclinadas a se expressarem com afirmações que remetem a um estado de motivação intrínseca (ex: “eu sempre

gostei de música”) ao contrário de razões extrínsecas (ex: “eu quero aprender porque todos os meus amigos estão tocando na banda”).

Outra pesquisa, conduzida por McCormick e McPherson (2007), foi realizada com 723 estudantes de música entre 9 e 19 anos. O objetivo dos pesquisadores era analisar as expectativas dos alunos para um exame de performance. Assim, o questionário entregue aos alunos foi construído de forma que se pudesse relacionar o exame musical com os quatro componentes da teoria. Os resultados demonstraram que existe uma associação positiva entre a expectativa individual dos alunos e suas respectivas notas obtidas no exame. Os autores puderam afirmar que os estudantes com expectativas de sucesso tendem a valorizar sua participação nas atividades musicais.

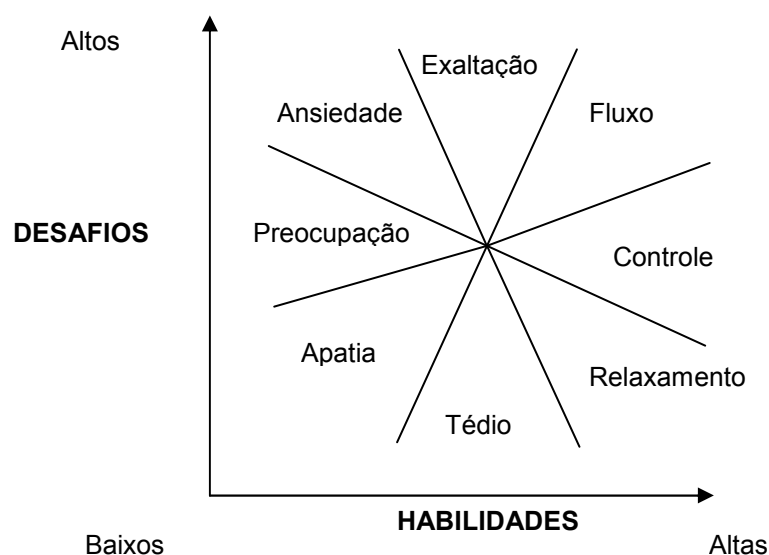
Todavia, para que a atividade seja valorizada, deve haver um equilíbrio entre a expectativa de sucesso e a dificuldade da tarefa. Pizzato (2009) realizou uma pesquisa cujo objetivo era investigar as relações entre os níveis de interesse, competência, dificuldade e esforço para aprender música na escola. Participaram do estudo 631 alunos de séries finais do ensino fundamental e médio, com idades entre 11 e 19 anos. Os resultados da pesquisa indicaram que alunos com baixo interesse, na sua maioria, atribuíram alta competência, baixa dificuldade e baixo esforço. Assim, a alta expectativa de sucesso ou capacidade individual promove uma baixa valorização das atividades musicais, e um conseqüente decréscimo da motivação. A autora especulou que este desequilíbrio entre expectativa e valorização pode estar relacionado com as baixas exigências de desempenho que as aulas de música na escola apresentam.

1.4 Fluxo

Esta abordagem da motivação possui um enfoque direcionado à motivação intrínseca, ou *experiência do fluir*. Caracteriza-se por altos índices de atenção que pode ser livremente investida para alcançar as metas pessoais, e ocorre quando uma atividade parece ser tão interessante que perdemos a noção do tempo (CSIKSZENTMIHALYI, 1992). O autor afirma que, para se atingir o estado de fluxo, a atividade deve ser compatível com as habilidades da pessoa e o desafio deve aumentar gradativamente. A relação entre habilidade e desafio (fig. 1) pode gerar vários estados mentais, como tédio, ansiedade e fluxo.

FIGURA 01

Relação entre desafios e habilidades para o processo do fluxo



Fonte: Csikszentmihalyi, 1999, p. 38.

Se uma atividade é muito fácil e as habilidades altas, haverá tédio. Se a atividade for muito difícil e as habilidades baixas, haverá ansiedade. Se atividade e habilidades forem baixas, haverá apatia. Para haver o fluxo, as habilidades precisam ser suficientes para dar início a uma atividade, e esta atividade deve progressivamente se tornar mais desafiadora conforme as habilidades vão aumentando.

Quanto à relação da teoria com a música, Custodero (2006) afirma que todas as condições necessárias para o estado de fluxo estão especificamente afins ao engajamento musical, e associadas ao aprendizado infantil, o que também é defendido por Araújo (2008) ao afirmar que a Teoria do Fluxo pode ser considerada como referencial significativo para estudos sobre motivação e prática musical.

Um estudo realizado por Addressi e Pachet (2007) mostra uma atividade musical inovadora, onde se obtém um equilíbrio natural entre habilidades e desafios. Os pesquisadores observaram vinte e sete crianças entre 3 e 4 anos durante uma interação com um teclado musical, equipado com o software chamado *continuator*. Este software é um sistema específico capaz de produzir música de maneira parecida a um ser humano que toca o teclado, como uma espécie de espelho sonoro. A criança improvisa algumas notas e o *continuator* reproduz uma sentença musical semelhante. Quanto mais complexa for a frase musical da criança, mais complexa será a resposta do *continuator*, formando assim um equilíbrio entre a habilidade de quem toca e o desafio proporcionado pelo software.

As crianças foram instruídas a tocar o teclado por tempo livre em quatro tipos de arranjos: sozinho sem o *continuator*; sozinho com o *continuator*; em dupla sem o *continuator*; em dupla com o *continuator*. A observação constatou que a atenção focada dos alunos foi maior com o *continuator* em ambos os casos, comparando-se com a ausência do *software*. Os autores salientam que o programa promoveu no grupo uma situação de bem estar caracterizado por um nível elevado de motivação intrínseca, controle da situação e excitação compatíveis ao estado de fluxo.

Araújo e Pickler (2008) realizaram uma pesquisa com o objetivo de investigar os processos motivacionais que conduzem à prática de estudantes universitários de música e que favorecem a experiência de fluxo. O questionário procurou relacionar o estudo e performance com as experiências de fluxo, tais como prazer momentâneo, vontade de superar desafios e desligamento de situações exteriores. Os resultados mostraram uma relação entre a persistência no estudo e a satisfação da experiência vivenciada. Quanto mais freqüentes as experiências de fluxo, maior a probabilidade de o sujeito apostar no investimento da aprendizagem musical.

Observando a teoria, é possível propor que o problema do longo período de estudo pode ser minimizado se houver uma grande ordem na consciência. O músico que consegue atingir o “estado de fluxo”, durante seus estudos, poderá apresentar um desenvolvimento mais rápido, de maior qualidade e com mais satisfação pessoal. Todavia, não basta apenas existir um equilíbrio entre habilidades e desafios, existem também outras questões como a identificação com o repertório e as obrigações acadêmicas, tais como provas e recitais. Observa-se

também que a prática musical em grupo é importante para aumentar o prazer inerente à atividade, assim como demonstrou Addessi e Pachet (2007). Esta é uma informação importante para os violonistas, que, em geral, possuem sua formação voltada ao repertório solo.

1.5 Metas de Realização

Segundo Bzuneck (2001b) a Teoria de Metas de Realização é uma teoria moderna que representa uma continuidade, no enfoque cognitivista, à tradicional Teoria da Motivação à Realização de Lewin, Murray, McClelland e Atkinson. Tanto a teoria tradicional quanto a teoria moderna trabalham com o conceito de motivação à realização, que contempla a relação entre motivação e metas ou objetivos diversos, como obter sucesso ou evitar fracasso.

Para Dweck (1986) as metas à realização geralmente se enquadram em duas classes: a) *meta aprender*: comportamento no qual os indivíduos procuram aumentar sua competência, para entender ou adquirir algo novo; b) *meta performance*: comportamento no qual os indivíduos buscam obter julgamentos favoráveis à própria competência ou evitar julgamentos negativos. Em relação à meta performance, Bzuneck (2001b p. 59) afirma que:

(...) o termo *performance* não significa, no contexto desta teoria, simplesmente o desempenho do aluno, mas tem a conotação mais diferenciada de desempenho enquanto visível, percebido e avaliado externamente. Alguns autores passaram a denominar essa segunda meta com o rótulo de *capacidade relativa*, porque a pessoa a ela orientada quer aparecer como inteligente ou capaz,

focalizando a própria capacidade em comparação com a de outras pessoas.

A meta aprender, segundo Dweck (1988), é geralmente oriunda de pessoas que acreditam na inteligência como algo maleável. Assim, sua meta é aumentar a própria competência. A crença na própria habilidade pode ser alta ou baixa, mas em ambos os casos o comportamento será caracterizado pela procura de desafios e alta persistência. Por exemplo: ao escolher uma nova música para o repertório, um estudante despreocupado com julgamentos de outras pessoas, poderá escolher uma peça tecnicamente mais difícil, mesmo acreditando que não possui habilidade para tal façanha.

A meta performance, segundo Dweck (1988), é geralmente oriunda de pessoas que acreditam na inteligência como algo fixo. Assim, suas metas são obter julgamentos positivos ou evitar julgamentos negativos à própria competência. Se a crença na habilidade for baixa, o comportamento será caracterizado por afastamento de desafios e baixa persistência. Por outro lado, se a crença na própria habilidade for alta, o comportamento será caracterizado pela procura de desafios e alta persistência. Por exemplo: ao receber do professor uma música nova e tecnicamente mais difícil, um aluno pode estudá-la com objetivo de receber um julgamento positivo do professor. A crença do aluno na própria habilidade é que irá determinar se o desafio é viável ou não.

O'Neill (*Apud* McPherson & O'Neill 2002) investigou a influência das metas de realização no desenvolvimento da performance musical alcançada depois do primeiro ano de aulas do instrumento musical escolhido. As crianças que demonstraram ser orientadas pela meta aprender progrediram mais, em um

ano, comparando-se com as crianças que demonstraram ser orientadas pela meta performance. Contudo, ao se comparar a quantidade de tempo de estudo deliberado entre os dois grupos de crianças, observou-se que as crianças orientadas pela meta performance estudaram o dobro de tempo que as crianças orientadas pela meta aprender, para alcançar o mesmo nível musical. Uma explicação para isto, segundo a autora, pode ser que a insegurança dos alunos orientados pela meta performance faz com que eles pratiquem itens que já estão aptos a tocar bem, enquanto os alunos orientados pela meta aprender adaptam suas estratégias de estudo para aumentar seu desempenho musical.

Aparentemente a meta aprender gera benefícios enquanto a meta performance possui efeito degenerativo. Todavia, este tipo de afirmação se mostra confusa. Bzuneck (2001b) afirma que a interpretação da meta performance como empobrecida provém de pesquisas que apresentaram falhas nos métodos de mensuração da meta performance e por se avaliar este construto como um conceito unitário. Para remodelar este conceito, uma literatura emergente considera dois tipos de meta performance: aproximação (buscar sucesso) e evitação (evitar fracasso). Mas, ainda assim, estes conceitos podem parecer confusos.

Lacaille e colaboradores (2007) realizaram um estudo sobre os efeitos das metas de realização nas performances de 129 estudantes de música, dança e teatro. A pesquisa demonstrou que tanto a meta performance aproximação quanto a meta performance evitação estavam associadas com resultados emocionalmente negativos. A meta aprender também apresentou problemas, pois, verificou-se que o esquema de metas de realização não foi adequado para

capturar os processos motivacionais da performance artística. Os autores então especificam mais uma meta, chamada meta intrínseca, que pode ser associada à expressão estética e à fruição da performance artística.

A falta de um consenso nos estudos realizados com esta abordagem pode estar relacionada com a ausência do conceito de autodeterminação. A meta aprender pode ser comparada a um comportamento autodeterminado, enquanto a meta performance pode ser comparada a um comportamento não autodeterminado. Para uma análise mais profunda é necessário também considerar o *locus de causalidade* e os diferentes tipos de regulação do comportamento, que serão apresentados no capítulo 2.

Ao final desta seção, observa-se que os problemas levantados no início deste trabalho podem não ser suficientes para desmotivar os bacharelados em violão. Através do estudo das teorias, constatou-se que o longo tempo de estudo perde o seu caráter maçante se a prática musical proporcionar um estado de fluxo. Quanto à docência, observou-se que, mesmo não sendo prioridade entre os violonistas, existem casos no qual o sucesso das primeiras experiências informais como professor influenciou o sentimento de competência para esta atividade (VIEIRA 2009). Já o ambiente social, caracterizado como algo externo e incontrolável ao estudante, pode ser um facilitador ou um obstrutor de uma carreira profissional. Uma criança que cresce em um ambiente que contém e valoriza as atividades musicais poderá manifestar maior desejo de aprender música comparando-se a uma criança que vive em um ambiente musicalmente inócuo, porém, isso não é uma regra.

Para descobrir como situa-se a motivação dos bacharelados em violão e se os problemas levantados são realmente desmotivadores, a presente pesquisa se norteará pela Teoria da Autodeterminação, que será apresentada no capítulo 2. Antes, porém, será realizada uma revisão sobre a motivação no ensino superior, afim de se destacar algumas peculiaridades desta etapa de aprendizagem.

1.6 Motivação no Ensino Superior

O estudo sobre motivação no ensino superior está presente em uma grande quantidade de pesquisas realizadas no exterior, “[...] que trouxe significativa contribuição tanto para o desenvolvimento da área como para a prática educacional nesse nível de ensino” (CARDOSO; BZUNECK, 2004, p.145). No Brasil existe uma literatura emergente que trata da motivação no ensino superior em diversos domínios (ALCARÁ, 2007; BORUCHOVITC, 2008; GUIMARÃES e BUZNECK, 2008; KINPARA, 2000; MACHADO, 2005; SOBRAL, 2003; 2008; RUIZ, 2004; 2005; 2008; ZANATTO, 2007).

Um fator especialmente importante na motivação escolar, conforme ressalta Bzuneck (2001c), é a aparente queda no interesse dos alunos, a medida que estes avançam nos estudos. A motivação intrínseca é facilmente observada no interesse e curiosidade natural em alunos de educação infantil. Nota-se o livre envolvimento nas brincadeiras e atividades que, além de educativas, são fontes de prazer e satisfação. Porém, ao longo dos anos, existe uma perda gradual no interesse dos alunos, no qual o comportamento vai aos poucos se orientando por objetivos extrínsecos. Este fenômeno também é observado no ensino superior,

como na pesquisa de Ruiz (2005), na qual se constatou que os alunos do quarto ano de diversos cursos superiores demonstraram menor valorização das tarefas comparando-se com os alunos do primeiro ano.

A grade curricular dos cursos de nível superior é composta de diversas disciplinas, algumas abrangendo o conhecimento prático da vida profissional, outras envolvendo conhecimentos teóricos e interdisciplinares. Diante da realidade acadêmica, os alunos podem demonstrar um interesse maior nas disciplinas práticas. Sobral (2003) afirma que alunos iniciantes no curso superior em medicina têm perspectiva quanto à prática médica, e não quanto à atividade acadêmica em si. Em sua pesquisa, o autor concluiu que os alunos do 1º ano (fase pré-clínica) demonstraram menos motivação autônoma comparando-se com os alunos do 2º ano (fase clínica). Também se observa um desinteresse dos alunos de licenciatura nas disciplinas educacionais. Guimarães e colaboradores (2002) afirmam que existe uma motivação bem diversificada para aprender os conteúdos das disciplinas pedagógicas entre os estudantes dos cursos de licenciatura. Enquanto alguns valorizam conhecimento como um importante construto para a vida profissional, outros estão preocupados apenas com a “[...] obtenção de notas ou com a conclusão do curso e, outros, ainda, com uma evidente intenção de trabalhar ou comparecer às aulas o mínimo solicitado para garantir sua aprovação” (p.12).

Segundo Ruiz (2004), na literatura atual têm-se dado ênfase a estudos referentes à auto-regulação da aprendizagem, nos quais se espera que os estudantes universitários possuam maior consciência e controle sobre as estratégias que utilizam para aprender. Esta pode ser a origem de um problema

constante no ensino superior. Bzuneck (apud GUIMARÃES & BZUNECK, 2008) sugere que não há um consenso entre professores e alunos em respeito as suas atitudes perante às aulas:

Chegando à universidade, [os alunos] têm expectativas de que as disciplinas que compõem a grade curricular de seu curso devem contribuir para sua formação e aos professores caberá demonstrar como será essa contribuição. As aulas devem ser interessantes, quem sabe divertidas, os professores devem explicar os conteúdos de modo claro e as exigências devem ser moderadas. Assim, muitos deles comportam-se como expectadores passivos. Os professores, por sua vez, esperam contar com alunos auto-regulados, autodisciplinados, com espírito investigativo, que saibam e estejam dispostos a estudar, pois são universitários. Assim, os alunos podem deixar de se envolver com os conteúdos por considerarem as aulas chatas e sem significado e os professores, por outro lado, não se esmerarem no planejamento das atividades para alunos tão desinteressados (BZUNECK, apud GUIMARÃES & BZUNECK, 2008, p. 110)

De acordo com Boruchovich (2008), os estudos internacionais e nacionais sobre motivação no ensino superior têm demonstrado que a motivação intrínseca está associada a melhores resultados na aprendizagem, em relação à motivação extrínseca. Todavia, a autora ressalva que algumas formas da orientação extrínsecas parecem também produzir bons resultados. Neste sentido, os estudos de motivação no ensino superior tendem a ser direcionados através da teoria de Metas (ZANATTO, 2007) e Teoria da Autodeterminação (ALCARÁ, 2007), pois “[...] ambas as abordagens teóricas enfocam a questão do por quê estudar, se pelo envolvimento e natureza inerentemente atrativa do conteúdo, ou se por alguma vantagem externa” (BORUCHOVITC, 2008, p. 33).

Os estudos realizados com a Teoria da Autodeterminação geralmente baseiam-se na Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Esta escala constitui-se de um questionário desenvolvido para analisar a motivação de estudantes de cursos superiores nos mais diversos domínios. A escala foi traduzida por Sobral (2003) a partir da versão americana (VALLERAND *et. al*, 1992) e vem sendo utilizada em diversos estudos (ALCARÁ, 2007; SOBRAL 2008; GUIMARÃES & BZUNECK, 2008; ENGELMANN, no prelo). Ao levantar as propriedades psicométricas da EMA, Guimarães e Bzuneck (2008) afirmam que este instrumento de pesquisa está em desenvolvimento e que existe a necessidade de continuidade nos estudos para a utilização da escala como instrumento de coleta de informação acerca da motivação de estudantes universitários brasileiros.

Os estudos sobre motivação no ensino superior promovem importantes questionamentos sobre a atuação de alunos, professores e instituição. A identificação dos problemas descritos neste capítulo pode colaborar para a manutenção do interesse dos estudantes universitários, através de uma reflexão sobre o uso de recompensas e punições, sobre as necessidades e expectativas dos alunos e sobre o incentivo da aprendizagem auto-regulada.

2. A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A escolha de tal modelo teórico para avaliar a motivação de violonistas proveio da existência de uma metodologia de pesquisa apropriada e também da grande abrangência dos processos motivacionais incluídos neste modelo, tais como necessidades psicológicas, motivação intrínseca, motivação extrínseca e *internalização*. Estes conceitos tiveram origem em outros teóricos que influenciaram o delineamento da teoria, em especial o conceito de competência, proposto por White (1959), e o conceito de autodeterminação, desenvolvido por DeCharms (*apud* DECI; RYAN, 1985). Tais conceitos somados ao vínculo social compõem as necessidades psicológicas básicas – *competência, autonomia e vínculo* – que são consideradas elementos inatos aos seres humanos. A satisfação das necessidades é, segundo a teoria, essencial para a motivação intrínseca.

Interpretada como modelo motivacional autônomo, a motivação intrínseca refere-se ao envolvimento em uma atividade por sua própria causa, independente de fatores externos. Uma subteoria denominada Teoria da Avaliação Cognitiva, sugere que um evento externo pode influenciar a motivação intrínseca de diversas maneiras, seja pela contingência, pelo grau de desafio ou pela interpretação do evento.

Apesar da motivação intrínseca despertar o organismo para uma atividade prazerosa, nem todos os comportamentos são intrinsecamente motivados. Como será demonstrado em outra subteoria, denominada Teoria de Integração Organísmica, a vida em sociedade impõe regras de comportamento

que não são interessantes, mas que podem ser integradas ao *self*. Neste sentido, existem diferentes modelos motivacionais que estão organizados em forma de *continuum*, em ordem crescente de autonomia.

2.1 Origens da Teoria

Motivação é um tema que surgiu na psicologia a partir das teorias do *Drive*. O objetivo das teorias do *Drive* era comprovar que qualquer atividade humana poderia ser reduzida à satisfação de algum instinto, como fome, sede, sexo e sobrevivência. A partir deste princípio, delinearam-se duas linhas de pesquisa: A escola da psicanálise que investiga o controle dos instintos e o desenvolvimento de patologias, e os estudos empíricos que investigam os instintos na aprendizagem animal (DECI, RYAN, 1985).

Contudo, algumas complexidades do comportamento, como a necessidade de exploração e a força para mudanças, não são explicadas pelas teorias do *Drive*. Surgem então dois conceitos que são a base para a teoria de Deci e Ryan: competência e autodeterminação.

2.1.1 Competência

A revisão de literatura realizada por Deci e Ryan (1985) mostra que os estudos empíricos realizados com animais são incompatíveis com as teorias do *Drive*. Como exemplo, Deci e Ryan (1985, p.13) citam uma experiência realizada com ratos, que atravessaram uma cerca elétrica para explorar novos lugares,

mesmo estando com seus instintos saciados. Se o comportamento animal é movido pelos instintos, não haveria razão para os ratos suportarem a dor propositalmente, uma vez que o instinto procura evitá-la. Outro estudo citado mostra que macacos apresentaram melhor desempenho em resolver quebra-cabeças quando estavam envolvidos na atividade de forma prazerosa, sem ganharem recompensas. Macacos que receberam comida como recompensa apresentaram um desempenho inferior.

Para complementar a lacuna deixada pelas teorias do *Drive*, White (1959) desenvolveu um trabalho que complementa a interpretação do comportamento humano e que abre um grande campo para o estudo da motivação. Em sua teoria, White demonstra que existem comportamentos humanos que não estão vinculados aos instintos primários, observados nas mais diversas atividades, como caminhar, falar, explorar objetos e lugares e produzir mudanças no ambiente. Para explicar estes comportamentos, White utiliza o termo competência, definido como necessidade inata do ser humano de interagir com o ambiente e aprender novas habilidades. Trata-se de uma interação dinâmica, no qual o indivíduo motiva-se na medida em que se sente competente.

Ao relacionar competência com atividades musicais, Pizzato (2009) demonstra através de sua pesquisa que é importante que o aluno se sinta competente para que tenha maior interesse em aprender música na escola.

2.1.2 Autodeterminação

Pintrich e Schunk (Apud RUIZ 2005) estipularam alguns modelos metateóricos (paradigmas) que caracterizam as abordagens da motivação humana. Entre eles encontram-se os modelos *mecanicista* e *organísmico*.

No modelo mecanicista, a perspectiva científica subjacente é a da ciência natural (que concebe que as leis da ciência natural são as leis básicas do mundo). Neste caso, a relação entre comportamentos simples e complexos é reducionista (comportamentos complexos podem ser divididos em outros mais simples) e aditiva (os comportamentos se somam para formar outros mais complexos). De acordo com esse paradigma, o comportamento muda e o desenvolvimento se processa num padrão contínuo, sendo que os níveis de desenvolvimento diferem quantitativamente (RUIZ, 2005, p.21).

De acordo com este modelo, o ser humano é considerado um organismo passivo e condicionado pelo ambiente. Tanto na teoria psicanalítica quanto no behaviorismo, a motivação tende a ser adotada como mecanicista, porque as escolhas e intenções são consideradas uma regra secundária (psicanalítica) ou nem são regras (behaviorismo) (DECI; RYAN, 1985).

Contrária à visão mecanicista da motivação, encontra-se o modelo *organísmico* da motivação, no qual os comportamentos se combinam e processam seus padrões de forma descontínua, porque não entende que comportamentos complexos possam ser divididos em outros mais simples (RUIZ, 2005). Essa é uma abordagem que considera o ser humano o causador dos seus comportamentos e contém o conceito de autodeterminação, uma vez que defende

o poder de escolha da própria pessoa. Vejamos a definição de Deci e Ryan (1985, p.38):

Autodeterminação é a qualidade do funcionamento humano que envolve a experiência de escolha, ou seja, a experiência de uma percepção interna no *locus* de causalidade. (...) Autodeterminação é a capacidade de escolha, ao contrário de reforços contingentes, instintos, ou qualquer outro tipo de força ou pressão (Tradução nossa).²

DeCharms (*apud* DECI; RYAN, 1985) sugere que a interpretação pessoal das causas que levaram a um comportamento ocorre no *locus de causalidade*. A percepção das causas pode ser interna, quando o indivíduo afirma ser a origem do comportamento, ou externa, quando a pessoa acredita que seu comportamento foi determinado por fatores externos. Em seus estudos, DeCharms afirma que a percepção interna no *locus* gera comportamento autodeterminado e motivação intrínseca. Já a percepção externa suscita um comportamento não autodeterminado e motivação extrínseca (fig. 02).

FIGURA 02

Relação entre *locus* de causalidade, comportamento e motivação

| Locus de causalidade | Comportamento | Tipo de motivação |
|-----------------------------|----------------------|--------------------------|
| Percepção interna | Autodeterminado | Motivação intrínseca |
| Percepção externa | Não autodeterminado | Motivação extrínseca |

² Self-determination is a quality of human functioning that involves the experience of choice, in other words, the experience of an internal perceived locus of causality. (...) self-determination is the capacity to choose and to have those choices, rather than reinforcement contingencies, drives, or any other forces or pressures.

Observa-se que o desejo básico de ter o controle das próprias ações é um fator contribuinte para o comportamento intrinsecamente motivado. Por outro lado, o comportamento em resposta a algo externo está intimamente ligado à motivação extrínseca.

Contudo, a Teoria da Autodeterminação trabalha com a hipótese de que alguns comportamentos extrinsecamente motivados também podem ser autodeterminados. Para Ryan e Deci (2000a) a literatura clássica caracteriza a motivação extrínseca como tipicamente pálida e empobrecida, sendo assim contrastante com a motivação intrínseca. Essa dicotomia entre motivação intrínseca e extrínseca foi reinterpretada ao se estabelecerem diferentes qualidades da motivação extrínseca, algumas representando formas degradantes da motivação e outras representando ação (RYAN; DECI, 2000b). As variações da motivação extrínseca serão amplamente discutidas no item 2.4.

Em resumo, competência e autodeterminação são conceitos próximos e mutuamente importantes para a motivação intrínseca (DECI; RYAN, 1985).

2.2 As três necessidades básicas

Deci e Ryan (2000) definem as necessidades humanas como nutrientes psicológicos inatos que são essenciais para o desenvolvimento psicológico, a integridade e o bem estar. Tal definição de necessidades é proveniente das tradicionais teorias do *Drive* e personalidade. O ponto em comum com as teorias do *Drive* é a aceitação das necessidades humanas como algo inato e universal, ou seja, está presente em todas as pessoas, independentemente da cultura. Todavia,

a divergência está entre a qualidade das necessidades. Na teoria do *Drive*, o foco de pesquisa são as necessidades que exercem funções fisiológicas como fome sede e sexo, enquanto que na Teoria da Autodeterminação o enfoque é dado às necessidades que exercem funções psicológicas. O conceito de necessidades humanas também é discutido nas teorias da personalidade, porém esta tradição entende necessidades psicológicas como algo aprendido ou adquirido, enquanto a Teoria da Autodeterminação entende como algo inato (DECI; RYAN, 1985, 2000).

As pesquisas guiadas pela Teoria da Autodeterminação procuram manter o foco nas condições sociais e contextuais que facilitam ou impedem o processo natural da motivação autônoma e do desenvolvimento psicológico saudável. Os resultados vêm colaborando para o postulado de três necessidades psicológicas inatas – competência, autonomia, vínculo social – que quando satisfeitas produzem elevada motivação e saúde mental, mas quando impedidas conduzem a uma diminuição da motivação e do bem estar (RYAN; DECI, 2000a).

A necessidade de *competência* está relacionada com a capacidade da pessoa de interagir satisfatoriamente com o seu ambiente. É a energia que estimula o organismo a realizar uma atividade no qual o sentimento de competência é a recompensa.

A necessidade de *autonomia* parte do princípio de que o ser humano tem a vontade de sentir-se no controle de suas ações, e não ser controlado por pessoas ou fatores externos. Este conceito está sistematizado no *locus de causalidade* (ver p. 46), no qual a percepção das causas pode ser interna, quando o indivíduo afirma ser a origem do comportamento, ou externa, quando a pessoa acredita que seu comportamento foi determinado por fatores externos.

A necessidade de *pertencimento* ou *vínculo* diz respeito à busca de pertencer a um contexto social, objetivando relacionamentos interpessoais seguros e duradouros. É uma necessidade de estar integrado em uma sociedade. Contudo, esta necessidade é considerada menos central na valorização da motivação, comparada às necessidades de competência e autodeterminação.

Para Deci e Ryan (2000) a saúde psicológica requer a satisfação das três necessidades, uma ou duas não são suficientes. Os autores ainda observam que o bom desenvolvimento pessoal e o bem estar estão relacionados com condições ambientais que favorecem a satisfação das necessidades. Por outro lado, a degradação e o mal estar se relacionam com condições que dificultam a satisfação. Portanto a Teoria da Autodeterminação trabalha com a hipótese de que a satisfação das necessidades básicas promove um aumento na motivação autodeterminada, o que pode gerar implicações em várias áreas da vida contemporânea, como trabalho, esportes e educação.

Guimarães e Boruchovitch (2004) afirmam que a motivação de alunos mostra-se importante uma vez que existem fortes indícios de que a aprendizagem é mais eficiente se o aluno estiver internamente motivado. Assim, para aumentar os níveis de motivação intrínseca de alunos, o sistema educacional deve dar suporte a satisfação das três necessidades, ou seja, o estudante deve se sentir competente, autodeterminado e vinculado a um grupo social.

A satisfação das necessidades e a motivação autônoma estão associadas a duas subteorias que serão explanadas a seguir: a Teoria da Avaliação Cognitiva (*Cognitive Evaluation Theory*) e a Teoria da Integração do Organismo (*Organismic Integration Theory*).

2.3 Teoria da Avaliação Cognitiva

Talvez nenhum fenômeno reflita o potencial positivo da natureza humana como a motivação intrínseca, a inerente tendência de procurar novidades e desafios, estender e exercitar a própria capacidade, explorar e aprender (RYAN; DECI, 2000a, p. 70) (Tradução nossa).³

Motivação intrínseca é um sentimento inato provocado pelas necessidades do organismo de ser competente e autodeterminado. As necessidades intrínsecas são inatas no organismo humano e funcionam como um importante energético do comportamento. Todavia, são diferentes dos instintos, pois as necessidades não são baseadas em déficits fisiológicos e não operam ciclicamente (DECI; RYAN, 1985).

De acordo com Csikszentmihalyi (1992) a motivação intrínseca provém da ordem na consciência, no qual toda a atenção é voltada para uma tarefa de forma ordenada e contínua. A sensação de fluir é provocada pelo intenso envolvimento com uma atividade, gerando satisfação e boa qualidade de vida, mas que nem sempre se alcança. Infelizmente nota-se a falta de motivação para as mais diversas atividades do dia-a-dia, o que, segundo Ryan e Deci (2000a), pode ser observado não apenas em clínicas de psicologia, mas também em milhares de pessoas que sentam passivamente por horas diante de seus aparelhos de televisão, ou no olhar inexpressivo do aluno em sala de aula.

Para valorizar o comportamento humano ativo, é importante considerar como os fatores externos podem reduzir a motivação intrínseca. É através deste

³ Perhaps no single phenomenon reflects the positive potential of human nature as much as intrinsic motivation, the inherent tendency to seek out novelty and challenges, to extend and exercise one's capacities, to explore, and to learn.

viés que a Teoria da Avaliação Cognitiva (DECI; RYAN, 1985) desenvolve novas perspectivas sobre o comportamento intrinsecamente motivado.

2.3.1 Eventos externos e motivação intrínseca

Proposição I – Eventos externos relevantes para a iniciação ou regulação do comportamento afetarão a motivação intrínseca a medida em que o evento influencia a percepção no locus de causalidade para o comportamento (DECI; RYAN, 1985, p.62) (Tradução nossa).⁴

Eventos externos são prêmios ou punições que uma pessoa recebe para realizar alguma atividade. A atividade é vista como um meio para se chegar à recompensa e não como um fim em si mesmo. Assim, a recompensa é considerada um fator extrínseco na motivação.

A grande questão é: quais efeitos as recompensas produzem na motivação intrínseca? A Teoria da Avaliação Cognitiva (DECI; RYAN, 1985) prevê que a recompensa altera a percepção no locus de causalidade de interno para externo. Esta alteração traz consigo um decréscimo na motivação intrínseca, pois o comportamento intrinsecamente motivado só existe se a percepção do locus for interna. Como exemplo, podemos imaginar um jovem que pratica arremessos em uma cesta de basquete, apenas por diversão. O seu comportamento pode ser considerado intrínseco, sendo que a atividade tem um fim em si mesma. Supomos que em um determinado momento, um treinador lhe ofereça R\$1,00 para cada

⁴ External events relevant to the initiation or regulation of behavior will affect a person's intrinsic motivation to the extent that they influence the perceived locus of causality for that behavior.

cesta efetivada. De acordo com a teoria, a inserção da recompensa produzirá um efeito degenerativo na motivação intrínseca do jogador.

Deci (1971) realizou um estudo sobre os efeitos da recompensa monetária na motivação intrínseca. Os sujeitos da pesquisa estavam divididos em dois grupos e participaram de uma atividade com um quebra-cabeça de relações espaciais chamado Soma. A única diferença entre o grupo experimental e o grupo de controle, era que o grupo experimental recebia \$1.00 para cada quebra-cabeça resolvido. A comparação entre os grupos mostrou que houve um decréscimo na motivação intrínseca dos sujeitos pertencentes ao grupo de controle.

Outro estudo citado por Deci e Ryan (1985, p.279) avaliou o uso de recompensas em um programa para emagrecimento. Os sujeitos do grupo experimental receberam um pagamento proporcional ao sucesso obtido no emagrecimento, enquanto o grupo de controle não recebia nada. Os resultados mostraram que os sujeitos que recebiam dinheiro para perder peso emagreceram mais que os sujeitos do grupo de controle. Contudo, após cinco meses do término do tratamento e pagamentos, foi observado que os sujeitos do grupo de controle continuavam emagrecendo, enquanto os sujeitos do grupo experimental engordaram novamente. A motivação intrínseca dos sujeitos que receberam recompensas teve uma aparente valorização, mas a longo prazo houve um efeito degenerativo.

As recompensas externas também podem existir na forma de *feedback*⁵ positivo ou negativo. Ao contrário de recompensas mais tangíveis como escapar

⁵ Eventos sócio-contextuais que fortalecem a percepção de competência no decorrer de uma ação (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p 146.)

de punições, prêmios, provas, brinquedos, comida e prazos, o *feedback* é um retorno que pode ser inerente à atividade ou uma observação feita por outra pessoa. O *feedback* positivo tende a valorizar a motivação intrínseca se os resultados forem de acordo com as expectativas da pessoa, ou seja, auto-determinado. Já o *feedback* negativo, em uma primeira análise, tende a diminuir a motivação intrínseca, pois estimula o sentimento de incompetência. Porém, analisando de outro ângulo, nem todos os estímulos negativos são degradantes. O *feedback* negativo deve estar presente na forma de falhas e insucessos para que uma atividade seja desafiadora, e conseqüentemente mais interessante.

Uma observação mais profunda das recompensas mostra que existe uma dicotomia entre recompensa contingente e recompensa não contingente. A recompensa contingente é dada para quem consegue completar uma determinada tarefa, atingir certo nível de performance ou por ser melhor do que alguém. A recompensa não contingente é dada apenas pela participação.

Ryan *et al.* (1983) e Deci e Ryan (1985), apresentam uma taxonomia das recompensas, como demonstrado a seguir:

- *Task contingent reward* (Recompensa contingente por tarefa) – recompensa oferecida em troca de um trabalho cumprido.
- *Performance contingent reward* (Recompensa contingente por performance) – recompensa dada por nível específico de performance. O importante neste caso é a qualidade da performance em relação a alguma norma estabelecida.

- *Competitively contingent reward* (Recompensa contingente por competição) – Refere-se a situações onde as pessoas competem diretamente umas com as outras, para um número limitado de recompensas.
- *No-contingent reward* (Recompensa não contingente) – significa a recompensa dada apenas pela presença e participação, independentemente do que a pessoa faça.

As recompensas contingentes produzem um efeito negativo na motivação intrínseca, enquanto as recompensas não contingentes são livres de implicações na motivação intrínseca.

2.3.2 Eventos externos e desafio

Proposição II – Eventos externos afetarão a motivação intrínseca da pessoa para uma atividade com desafio otimizado a medida em que o evento influencia a percepção de competência dentro do contexto de alguma autodeterminação. Eventos que promovem grande percepção de competência aumentam a motivação intrínseca, enquanto aqueles que diminuem a percepção decrescem a motivação intrínseca (DECI; RYAN, 1985, p.63) (Tradução nossa).⁶

O desafio otimizado (*optimal challenging*) consiste em uma atividade que não seja muito fácil e nem demasiadamente difícil. Uma atividade otimizada pode proporcionar um *feedback* positivo, transformando-se em sentimento de

⁶ External events will affect a person's intrinsic motivation for an optimally challenging activity to the extent that they influence the person's perceived competence, within the context of some self-determination. Events that promote greater perceived competence will enhance intrinsic motivation, whereas those that diminish perceived competence will decrease intrinsic motivation.

competência, que automaticamente amplia a motivação intrínseca. Já uma atividade muito difícil tende a transmitir um *feedback* negativo e sentimento de incompetência, que conseqüentemente diminui a motivação intrínseca.

O nível de dificuldade deve variar de acordo com as aptidões de cada pessoa. Por exemplo: um quebra-cabeça de quatro peças pode ser uma atividade que não desperta interesse em uma criança, mesmo que ela se considere capaz. Por outro lado, um quebra-cabeça de quatro mil peças pode se tornar difícil demais, e a criança perde o interesse. O ideal é que o desafio seja otimizado de acordo com a capacidade de cada um, pois uma criança pode se divertir com um quebra-cabeça de duzentas peças, enquanto outra se satisfaz com um de cem. Para Deci e Ryan (1985), as crianças escolhem trabalhos que promovem estímulo otimizado para o seu desenvolvimento cognitivo. Em condições normais, a criança escolhe o nível de dificuldade da tarefa, gerando um sentimento de autodeterminação e competência. A criança só realiza tarefas não-otimizadas quando está sob pressão externa.

A Teoria do Fluxo de Csikszentmihalyi (1992; 1999) desenvolve uma abordagem deste mesmo tema de maneira muito parecida. O estado de fluxo é referente à sensação de grande envolvimento com uma tarefa intrinsecamente interessante. Para alcançar este grau de envolvimento, o desafio deve estar equilibrado com as habilidades do indivíduo.⁷

É importante considerar que as escolhas de atividades também podem ter um fundo social, levando o indivíduo a selecionar atividades que são interessantes socialmente, e ignorar outras. Por exemplo: um menino pode se

⁷ Ver Figura 01, p. 31

considerar capaz de fazer um bordado em tecido, mas não se envolve nesta atividade por considerá-la tipicamente feminina.

2.3.3 A percepção dos eventos externos

Um evento externo pode ser percebido de três formas: 1) como uma informação, onde a pessoa pode optar se concorda ou não; 2) como um controle, onde a pessoa se sente obrigada a concordar; 3) como um fator de amotivação que aumenta a crença de incompetência da pessoa.

Proposição III – Eventos relevantes para a iniciação ou regulação do comportamento possuem três aspectos em potencial, cada um com uma função. Os aspectos informativos facilitam uma percepção interna no locus de causalidade e percepção de competência, que valorizam a motivação intrínseca. O aspecto controle facilita uma percepção externa do locus de causalidade, diminuindo a motivação intrínseca e promovendo conformidade ou desobediência. O aspecto amotivação facilita a percepção de incompetência, diminuindo a motivação intrínseca e promovendo amotivação. A relativa proeminência destes três aspectos para a pessoa determina o significado funcional de cada evento (DECI; RYAN, 1985, p.64) (Tradução nossa).⁸

Voltando ao exemplo do jovem que treina arremessos de basquete⁹, podemos imaginar alguns tipos de instruções dadas pelo treinador: ex. 1) você pode treinar arremessos, variando a distância e técnica, conforme você achar

⁸ Events relevant to the initiation and regulation of behavior have three potential aspects, each with a functional significance. The informational aspect facilitates an internal perceived locus of causality and perceived competence, thus enhancing intrinsic motivation. The controlling aspect facilitates an external perceived locus of causality, thus undermining intrinsic motivation and promoting extrinsic compliance or defiance. The amotivating aspect facilitates perceived incompetence, thus undermining intrinsic motivation and promoting amotivation. The relative salience of these three aspects to a person determines the functional significance of the event.

⁹ Exemplo dado na página 51

melhor (aspecto informativo); ex. 2) Você deve acertar 6 a cada 10 arremessos (aspecto controlador); ex. 3) Se continuar errando não poderá fazer parte do time (aspecto amotivador). Todavia, o mesmo evento pode ser percebido de formas diferenciadas. O *feedback* negativo proporcionado por um arremesso errado, pode ser interpretado como uma informação e conseqüentes tentativas de acerto, ou pode ser interpretado como incompetência, gerando amotivação.

Uma pesquisa realizada por Murcia e Coll (2006) procurou estudar a permanência de praticantes em programas aquáticos baseada na Teoria da Autodeterminação. O objetivo do trabalho era propor uma série de recomendações ou formas de atuações para conseguir a permanência dos praticantes. Nas estratégias indicadas pelos autores, observa-se que o aumento da motivação autodeterminada está relacionado com orientações de aspecto informativo. Por exemplo: a afirmação “deves baixar sua marca nos 50 m em 8 segundos, se queres fazer algo” deve ser substituída por “estabeleça uma meta que se consiga com muito trabalho, possivelmente você pode baixar sua marca nos 50 m em 2 segundos”.

Guimarães e Boruchovitch (2004) sugerem que o estilo motivacional do professor pode influenciar a percepção dos alunos para eventos externos. Os professores facilitadores da autonomia de seus alunos nutrem suas necessidades psicológicas básicas de autodeterminação, de competência e de relacionamento (aspecto informativo). Em contrapartida, os professores que confiam em um estilo controlador, estabelecem para seus alunos formas específicas de comportamentos, oferecendo incentivos extrínsecos (aspecto controle e amotivação).

De um modo geral, a Teoria da Avaliação Cognitiva relaciona o uso de recompensas, o grau de desafio e a percepção de eventos externos com a valorização do comportamento intrinsecamente motivado. Contudo, a vida em sociedade impõe muitas normas de comportamento que nem sempre são intrinsecamente interessantes, mas que devem ser aprendidas. Este é o objeto de estudo da Teoria da Integração do Organismo, que procura explicar como um comportamento extrínseco pode se tornar parte integral do *self*.

2.4 Teoria da Integração Organísmica

A Teoria da Integração Organísmica está associada do conceito de *internalização*. Entende-se *internalização* como um processo pelo qual a pessoa incorpora ou endossa de modo autônomo as regras, valores ou exigências do contexto sócio ambiental. Este conceito está ligado à idéia de que os fatores externos também podem fazer parte integrada do *self*, atuando como se fossem princípios da própria pessoa. Desta forma, o ser humano pode se sentir autodeterminado mesmo quando responde a um evento externo. O desenvolvimento para tipos mais autônomos de regulação do comportamento depende do sucesso na *internalização* de regras e valores exteriores.

Considerando-se a motivação como um construto multifacetado, no qual existe a possibilidade de transição entre os modelos, torna-se passível uma organização qualitativa, conforme demonstrado no *continuum* de autodeterminação (fig. 03).

FIGURA 03
Continuum de autodeterminação

| Forma motivacional | Amotivação | Motivação Extrínseca | | | | Motivação Intrínseca |
|--|---|---|--|---|--|---|
| Estilos regulatórios | Não regulatório | Regulação Externa | Regulação Introjetada | Regulação Identificada | Regulação Integrada | Intrínseco |
| Lócus de percepção de causalidade | Impessoal | Externo | Algo Externo | Algo Interno | Interno | Interno |
| Comportamento | <div> <div>Não autodeterminado</div> <div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> </div> <div>Autodeterminado</div> </div> | | | | | |
| Processos regulatórios relevantes | <i>Ausência de:</i> -competência -contingência -Intenção | <i>Presença de:</i> -recompensas externas -punições | -aprovação social -ego envolvimento | -valorização da atividade -importância pessoal | -síntese de regulações identificadas / conscientes | -divertimento -prazer -satisfação |

Fonte: Ryan e Deci, 2000a, p.72

O *continuum* inicia-se com a desmotivação (*amotivação*), no qual não se encontra uma forma de regulação, ou seja, não existe alguma pressão que faça o indivíduo agir. Conseqüentemente o lócus de causalidade é impessoal. O que caracteriza esta forma motivacional são as baixas percepções de competência para a realização da atividade, desvalorização das contingências que regulam o comportamento e falta de intenção para agir (DECI; RYAN, 1985). Na música, seria o comportamento de quem não quer aprender um instrumento porque acredita que não possui competência para tal façanha, ou simplesmente porque não quer. Também pode ser o caso do instrumentista que não participa de um concurso de interpretação por não se achar competente.

Na motivação extrínseca por *regulação externa*, a força que controla a motivação de uma pessoa está ligada a recompensas ou punições. Segundo Ryan e Deci (2000b), a regulação externa é o tipo de motivação focada nas teorias do condicionamento operante. Por exemplo: uma criança pode ter o desejo intrínseco de atirar uma bola dentro de casa. Ao fazê-lo, a criança pode receber uma reprovação oral dos pais, ou ficar de castigo. Consequentemente a criança pode desistir de jogar a bola para evitar a punição. É o caso do pai que promete dar um violão novo ao filho se ele aprender aquela música especial, ou então da criança que estuda oito horas de piano por dia, para não ser castigada pela mãe. A premiação de concursos musicais também pode ser encarada como um regulador externo.

A motivação extrínseca por *regulação introjetada* está relacionada a um controle da motivação reconhecido pelo indivíduo, mas não aceito como próprio. O termo introjetado tem sido utilizado em muitas áreas da psicologia ao longo dos anos e refere-se ao fato de um indivíduo aceitar um princípio, mas sem se identificar com ele ou sem interiorizar como sendo dele (FERNANDES; VASCONCELOS-RAPOSO, 2005). Este é um relativo controle onde os comportamentos são executados para evitar culpa ou ansiedade ou para conseguir elevar o ego. Por exemplo: a criança que gostaria de atirar uma bola dentro de casa agora não o faz porque não quer desapontar seus pais. Também podemos citar a criança que estuda porque quer tocar bem na audição da escola e ser vangloriada pela família, bem como o *performer* que almeja a vitória em um concurso não apenas pelo prêmio, mas por ser uma forma de mostrar sua competência.

A motivação extrínseca por *regulação identificada* é o terceiro tipo de estilo regulatório e se caracteriza pela valorização da atividade e importância pessoal. A identificação reflete um valor consciente de regulação, tal que a ação é aceita como pessoalmente importante (DECI; RYAN, 1985). Por exemplo: A criança que jogava a bola, agora não joga mais porque ela acha importante manter a ordem dentro de casa. É também o caso de um pianista que executa apenas músicas contemporâneas em seus recitais, mas que estuda também música de outros períodos porque acha importante para sua formação como um todo. Este tipo de regulação também pode explicar as intermináveis horas que um músico passa estudando técnica instrumental.

A motivação extrínseca por *regulação integrada* apresenta um alto grau de autodeterminação. Nesta qualidade de motivação, o estilo regulatório do comportamento é definido pela *internalização* dos valores, metas e exigências externas ao *self*.

Integração ocorre quando a regulação identificada está completamente assimilada ao *self*. (...) Ações caracterizadas pela motivação extrínseca por regulação integrada compartilha muitas qualidades da motivação intrínseca, embora seja considerada extrínseca porque elas são feitas para conseguir resultados separadas dos seus prazeres inerentes (RYAN; DECI, 2000 p. 73) (Tradução nossa).¹⁰

Esta qualidade da motivação possui dois aspectos importantes: 1) A motivação extrínseca por regulação integrada apresenta as mesmas

¹⁰ Integration occurs when identified regulations are fully assimilated to the self. (...) Actions characterized by integrated motivation share many qualities with intrinsic motivation, although they are still considered extrinsic because they are done to attain separable outcomes rather than for their inherent enjoyment.

características da motivação intrínseca, mas é considerada extrínseca porque passou por um processo até chegar a este ponto, ao contrário da motivação intrínseca que ocorre naturalmente; 2) a motivação extrínseca por regulação integrada, apesar de ser considerada extrínseca, é caracterizada por um comportamento autodeterminado, o que é uma forma de entender a motivação extrínseca como um fator positivo.

A proposta do *continuum* de autodeterminação indica que é importante fomentar a motivação autônoma (regulação identificada, integrada e intrínseca). Nesse sentido, o processo de *internalização* das exigências e valores externos torna a motivação extrínseca também autodeterminada. Ryan e Deci (2000a; 2000b) afirmam que a promoção da motivação autônoma está associada à satisfação das necessidades básicas: competência, autonomia e vínculo.

Através destas prerrogativas a Teoria da Autodeterminação apresenta várias implicações para educação, trabalho, psicoterapia e esportes (DECI, RYAN, 1985). Suas implicações também se mostram importantes para o estudo dos processos motivacionais para aprendizagem e prática musical, e especificamente, nesta pesquisa sobre estudo da motivação de bacharelados em violão. Neste sentido, o presente estudo realizou uma pesquisa de campo para avaliar a motivação dos violonistas.

O método proposto pela Teoria da Autodeterminação possibilita descobrir qual estilo regulatório orienta as atividades do grupo selecionado, podendo assim classificá-lo em algum ponto no *continuum* de autodeterminação. Assim, a obtenção dos dados da pesquisa empírica permitiu relacionar a

qualidade motivacional dos bacharelados com a problemática estabelecida no início da dissertação.

No capítulo a seguir, será descrito os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa de campo.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Delineamento

De acordo com Santos (1999, p. 26), “[...] a pesquisa descritiva é um levantamento das características conhecidas, componentes do fato/fenômeno/problema”. Assim, para alcançar esta finalidade, o delineamento desta pesquisa foi organizado por meio de um estudo de levantamento que visou avaliar a motivação dos bacharelados em violão, adotando como referencial a Teoria da Autodeterminação.

De acordo com Gil (1999, p.70), o estudo de levantamento é um método de pesquisa que se caracteriza “[...] pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”, que favorece o conhecimento direto da realidade e traz a possibilidade de quantificação. De acordo com Barbetta (2006, p. 25) “[...] na pesquisa de levantamento observam-se diversas características dos elementos de uma certa população ou amostra, utilizando-se questionários ou entrevistas”. Assim, o instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário estruturado de acordo com modelos já existentes, vinculados à pesquisas sobre a teoria da autodeterminação.

Seguindo o pensamento de Gil (1999), a pesquisa apresenta dados quantitativos em relação ao grupo estudado, e consequentemente contém dados estatísticos. Crespo (1993) define estatística como uma parte da matemática aplicada que fornece métodos para a coleta, organização, descrição, análise e interpretação de dados e para a utilização dos mesmos na tomada de decisões. O

mesmo autor expõe cinco fases do método estatístico, que foram adotadas pela presente pesquisa. São elas: coleta de dados (item 3.3), crítica dos dados (item 3.5), apuração dos dados (item 3.6), exposição dos dados e análise dos resultados (capítulo 4).

3.2 População

Segundo Barbetta (2006, p. 15) “[...] população é o conjunto de elementos para os quais desejamos que as nossas conclusões sejam válidas”. Neste sentido, a população estudada nesta pesquisa constitui-se de bacharelados em violão, representados pela amostra dos alunos matriculados no Curso Superior em Instrumento (violão) em uma Instituição de Ensino Superior na cidade de Curitiba. De acordo com os dados obtidos na secretaria da IES, no decorrente ano da pesquisa (2009) havia 24 alunos matriculados no curso, com idades entre 18 e 41 anos, sendo 22 homens e duas mulheres.

3.3 Procedimentos para coleta de dados

Segundo Crespo (1993, p. 14), a coleta de dados pode ser direta ou indireta, conforme podemos observar na definição do autor:

A coleta é direta quando feita sobre elementos informativos de registro obrigatório, elementos pertinentes aos prontuários dos alunos de uma escola ou, ainda, quando os dados são coletados pelo próprio pesquisador através de inquéritos e questionários.

A presente pesquisa utilizou a coleta de dados diretos, através de um questionário auto-administrado pelos alunos do Curso Superior de Instrumento (violão) em uma Instituição de Ensino Superior de Curitiba.

O questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja. Em geral, a palavra “questionário” refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche (CERVO; BERVIAN, 1983, p.159).

Antes da distribuição dos questionários, foi enviada uma carta (Apêndice A) à diretoria da Instituição de Ensino Superior, solicitando a autorização para realizar a pesquisa com os alunos do Curso Superior em Instrumento (Violão). Com a devida autorização foi solicitada à secretaria uma lista com o nome e e-mail dos alunos matriculados no curso em questão.

A forma considerada mais eficiente de entregar e recolher os questionários foi o correio eletrônico. Severino (2002, p. 139), afirma que:

Já muito conhecido e utilizado, o Correio Eletrônico é um sistema de comunicação via Internet, por meio do qual podemos trocar mensagens escritas com interlocutores espalhados pelo mundo inteiro. O nosso endereço pessoal funciona como uma espécie de caixa postal, que vai recebendo e guardando as mensagens que recebemos e que ficam arquivadas à nossa disposição para consulta oportuna.

A escolha pelo correio eletrônico se deve ao fato de que o acesso à internet está no cotidiano das pessoas, o que facilita a comunicação. O contato direto com os alunos seria mais dispendioso porque a Instituição de Ensino Superior possui três *campi* e os horários das aulas são demasiadamente variados.

O contato por correio eletrônico foi realizado com uma carta de apresentação e orientação (Apêndice B), juntamente com o questionário enviado em anexo. Na carta de apresentação foi explicada a intenção da pesquisa e comunicado que a participação era voluntária, que não existiam respostas certas nem erradas e que as informações recolhidas seriam confidenciais e anônimas. Também foi informado que o processo de devolução igualmente seria por correio eletrônico.

O questionário foi enviado para os 24 alunos matriculados no curso, sendo que 22 participantes (91,66% da população) devolveram o questionário devidamente preenchido. Observa-se uma boa taxa de resposta, que certamente contribuiu para uma avaliação contundente da amostra.

3.4 Instrumento de coleta de dados

A Teoria da Autodeterminação é uma abordagem de base empírica que utiliza questionários como uma das estratégias de coleta de informações. Nos questionários da auto-regulação¹¹ encontra-se uma série de perguntas avaliativas desenvolvidas especificamente por meio da teoria, cada uma abordando um tema ou atividade. Entre os vários modelos existentes para avaliar a auto-regulação, encontram-se questionários para atividades escolares (*Academic Self-Regulation Questionnaire*), aprendizagem (*Learning Self-Regulation Questionnaire*), atividade física (*Exercise Self-Regulation Questionnaire*). O formato destes questionários foi

¹¹ Disponível em: <http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/index.html>

introduzido por Ryan e Connell (1989) e possui comprovada estabilidade métrica (MESTRE; RIBEIRO, 2008).

Para a presente pesquisa, tomou-se como base o questionário utilizado por Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005) (Anexo I), doravante denominado escala original. Este modelo foi escolhido por apresentar três aspectos relevantes:

- O questionário está traduzido para o português.
- A aplicabilidade do questionário foi comprovada pelo estudo.
- Grande parte das respostas é válida para a presente pesquisa.

A adaptação do questionário foi necessária por existirem dois pontos de divergência entre a escala original e a presente pesquisa:

- O questionário original foi desenvolvido para o contexto desportivo, sendo que o nosso caso é o contexto musical, especificamente os bacharelados em violão.
- A população de pesquisa do estudo original era de alunos de ensino regular com idades entre 14 e 16 anos, sendo que no nosso caso a população envolvida é de alunos de graduação, com idades entre 18 e 41 anos

O questionário entregue aos alunos (Apêndice C), doravante denominado escala adaptada, apresentada a afirmação inicial “*Eu estudo violão*”

seguida de 20 alternativas que complementam a afirmação. As respostas foram assinaladas em escala *Likert* de 7 pontos (1 = discordo plenamente a 7 = concordo plenamente).

A escala adaptada consiste em 20 alternativas, sendo cada ponto do *continuum* de autodeterminação avaliado por um conjunto de quatro alternativas. O grupo de alternativas referentes à motivação intrínseca procura associar o estudo do violão com prazer e divertimento, por exemplo: “eu estudo violão porque é divertido”. O grupo de alternativas referentes à motivação extrínseca por regulação identificada procura associar o estudo do violão com a importância pessoal da atividade, por exemplo: “eu estudo violão porque quero melhorar meu nível técnico musical”. O grupo de alternativas referentes à motivação extrínseca por regulação introjetada procura associar o estudo do violão com a aprovação social, por exemplo: “eu estudo violão porque quero que o professor ache que sou bom aluno”. O grupo de alternativas referentes à motivação extrínseca por regulação externa procura associar o estudo do violão com o uso de recompensas ou punições, por exemplo: “eu estudo violão porque é obrigatório para poder obter boas notas”. Por último, o grupo de alternativas referentes à amotivação procura associar o estudo do violão com o sentimento de incompetência, por exemplo: “eu estudo violão mas não obtenho resultados positivos. Portanto, a escala adaptada é composta de cinco subescalas, as quais possuem quatro alternativas cada uma, como demonstra a figura 04. A relação entre cada alternativa e seu respectivo estilo regulatório pode ser observada no Apêndice D.

FIGURA 04

Estilos regulatórios presentes na escala adaptada

| Estilo Regulatório - subescalas | Abreviação | Alternativas |
|---|-------------------|--------------------------------|
| Motivação intrínseca | Mi | mi1, mi2, mi3, mi4 |
| Motivação extrínseca por regulação identificada | Merid | merid1, merid2, merid3, merid4 |
| Motivação extrínseca por regulação introjetada | Merin | mein1, merin2, meirn3, merin4 |
| Motivação extrínseca por regulação externa | Mere | mere1, mere2, mere3, mere4 |
| Amotivação | Amot | amot1, amot2, amot3, amot4 |

É importante observar que a motivação extrínseca por regulação integrada não consta na avaliação. Segundo Guimarães e Bzuneck (2008) alguns estudos desconsideram a motivação extrínseca por regulação integrada, considerando-se a motivação extrínseca por regulação identificada como o tipo mais autodeterminado de motivação extrínseca, no qual não se justifica a retirada da regulação integrada da escala. Uma explicação para este fato pode ser que tanto a motivação por regulação integrada quanto a motivação intrínseca possuam um grau de autodeterminação muito próximos, sendo difícil uma separação clara e bem definida. Desta forma, o questionário utilizado na presente pesquisa não possui a subescala referente à motivação extrínseca por regulação integrada.

O processo de adaptação da escala promoveu alterações na escala original, nos seguintes itens: na afirmação inicial, em algumas alternativas, no

layout e na ordem das alternativas. Dois acréscimos foram efetuados: a inclusão de instrução e perguntas sobre identificação.

A afirmação inicial “*Eu realizo a aula de Educação Física*” foi substituída por “*Eu estudo violão*”. Das 20 alternativas presentes no questionário, foram mantidas exatamente como no original as alternativas mi1, mi2, mi3, mi4, merid1, merid2, merid4, merin1, mere3 e amot1. Pequenas alterações, sem mudar o sentido da frase, foram realizadas nas alternativas merin2, merin4, mere1, e amot3. As demais alterações foram realizadas da seguinte forma:

- A alternativa merid3 “*porque quero melhorar o meu nível desportivo*”, foi alterada para “*porque quero melhorar o meu nível técnico/musical*”, para se enquadrar no contexto musical.
- A alternativa merin3 “*Porque quero que os outros alunos pensem que eu sou competente em todas as atividades*” foi alterada para “*Porque quero que os outros alunos pensem que eu sou competente*”, pois a atividade em questão é apenas uma.
- A alternativa mere2 “*Porque é suposto eu estudar*” foi alterada para “*porque é minha obrigação estudar*”, sendo que a resposta original pode gerar dúvidas de interpretação.

- A alternativa mere4 *“porque é obrigatório”* foi alterada para *“porque é obrigatório para poder obter boas notas”* uma vez que o curso não é obrigatório, mas é necessário obter uma nota mínima para receber o diploma de conclusão de curso.
- A alternativa amot2 *“mas não compreendo porque existem este tipo de aulas”* foi alterada para *“mas não gosto de freqüentar as aulas de violão”*, para se enquadrar na afirmação.
- A alternativa amot4 *“mas não obtenho resultados deste tipo de aulas”* foi alterada para *“mas não obtenho resultados positivos”*, para se enquadrar na afirmação.

Para facilitar a interpretação do questionário, foi realizada uma alteração do layout e acrescentado a seguinte instrução: *“Leia a afirmação abaixo e circule a opção de acordo com o que você sente em relação ao Curso Superior de Instrumento”*.

Para manter a atenção do aluno na hora de responder o questionário, as alternativas foram disponibilizadas em ordem aleatória.

Acrescentou-se três questões referentes à idade, sexo e ano do curso para identificação parcial do aluno.

3.5 Crítica dos dados

Para Crespo (1993) a crítica dos dados é a procura de possíveis falhas e imperfeições na coleta dos dados. A crítica é interna quando visa observar os elementos originais dos dados da coleta e externa quando visa às causas e erros por parte do informante.

A crítica interna foi realizada antes da aplicação do questionário, através de um estudo piloto. O estudo piloto foi realizado em 2008 com os formandos do Curso Superior em Instrumento (violão). Os respondentes do estudo piloto não participaram da pesquisa de 2009, pois já haviam concluído o curso. Com a aplicação do questionário do estudo piloto foi possível observar uma fácil compreensão por parte do informante e uma boa relação estatística.

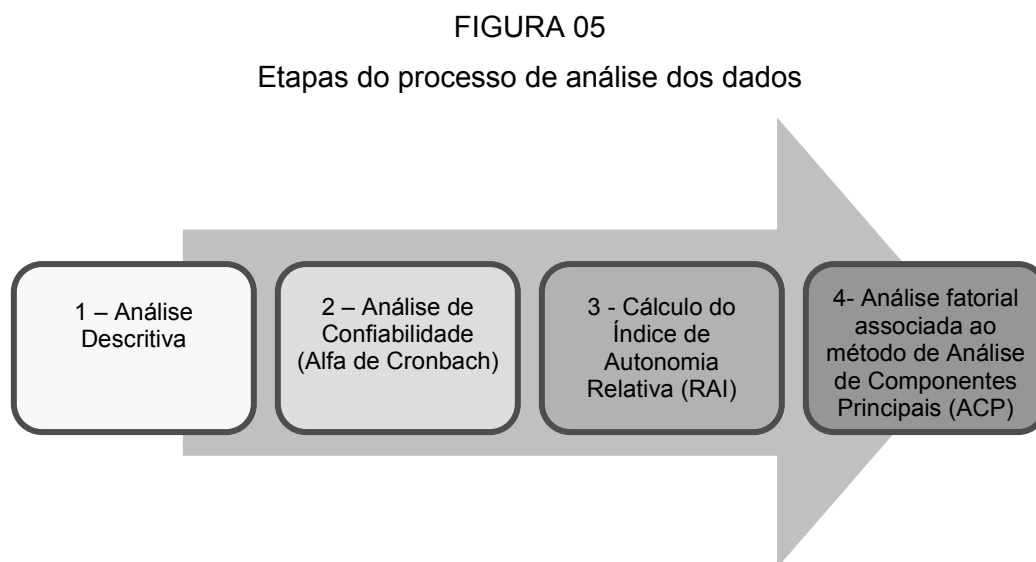
A crítica externa consistiu na observação de alternativas não respondidas pelo participante. Caso houvesse ausência de dados, o aluno receberia o questionário novamente, para que pudesse completá-lo. Todavia, não foi encontrada nenhuma resposta em branco.

3.6 Apuração dos dados

Apuração dos dados é uma fase do método estatístico definida por Crespo (1993, p.15) como “a soma e o processamento dos dados obtidos e a disposição mediante critérios de classificação”.

Os dados selecionados foram encaminhados a uma profissional da área de estatística que efetuou as análises com a utilização do Microsoft Office

Excel 2007 e do software estatístico SPSS 12.0 for Windows. A análise foi realizada após a aplicação do questionário, digitação dos dados e apuração (tabulação) das respostas. Constitui-se de quatro etapas (figura 05):



Inicialmente realizou-se uma análise descritiva dos dados com o intuito de visualizar alguns aspectos desse estudo; a seguir aferiu-se a confiabilidade da escala aplicada ao questionário por meio do *Coeficiente Alfa de Conbach*, que avalia se o questionário foi elaborado de forma apropriada; em seguida realizou-se o cálculo do *Índice de Autonomia Relativa*, que trata-se de um indicador de autodeterminação; posteriormente efetuou-se uma análise fatorial através do método das componentes principais (ACP), cuja finalidade é encontrar as possíveis correlações existentes entre as variáveis.

A análise descritiva constitui-se de forma univariada, ou seja, uma análise gráfica na qual foi possível examinar variável por variável. Com esta

análise calculou-se os percentuais (proporção de observações de um valor individual em relação ao total de observações) conforme os sete pontos da escala mostrada a seguir em que 1 (discordo plenamente) e 7 (concordo plenamente).

Descrição:

- 1 – Discordo plenamente
- 2 – Discordo bastante
- 3 – Discordo no geral
- 4 – Nem discordo nem concordo
- 5 – Concordo no geral
- 6 – Concordo bastante
- 7 – Concordo plenamente

Ainda na análise descritiva foram observadas as medidas descritivas como média, mediana, desvio-padrão, valor mínimo e máximo de cada variável individualmente. Entende-se por “média” a medida de posição central do conjunto de dados e “desvio-padrão” a medida de dispersão na qual é possível obter-se uma idéia acerca da maior ou menor concentração dos valores da variável em estudo.

A análise de confiabilidade das questões formuladas é realizada com o auxílio do *Coeficiente Alfa de Cronbach* que é um importante indicador estatístico de fidedignidade de uma escala. A pontuação dada a cada item é computada e a classificação global, também chamada de escala, é definida pela soma de todas essas pontuações. É definido como sendo o quadrado da correlação entre as pontuações da escala e o fator subjacente que a escala se propõe a medir.

Quanto maior a correlação entre os itens de um instrumento, maior será a consistência interna do teste.

O valor do *Alfa de Cronbach* varia entre zero e um. Geralmente é aceito um α de 0,6 a 0,7 que indica confiabilidade aceitável e acima de 0,8 que indica boa confiabilidade. Alta confiabilidade (maior ou igual a 0,95) geralmente não é desejada, já que indica que os itens podem ser redundantes. Ao se desenhar um instrumento confiável, o objetivo é que resultados em itens semelhantes sejam relacionados (consistência interna), e que cada um contribua com informação inédita.

O Índice de Autonomia Relativa (*Relative Autonomy Index – RAI*) atua como um indicador de autonomia. É obtido através da seguinte fórmula geral:

$$2 \times MI + MERID - MERIN - 2 \times MERE$$

Para calcular o índice, foi considerado o escore de quatro subescalas: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e intrínseco. A sub-escala regulação externa recebeu peso -2; a regulação introjetada recebeu peso -1; a sub-escala regulação identificada recebeu peso +1; e a sub-escala intrínseco recebeu peso +2. Em outras palavras, as sub-escalas não-autônomas receberam peso negativo enquanto as sub-escalas autônomas receberam peso positivo. No resultado, quanto maior o número positivo, mais autonomia; quanto menor o número negativo, mais controle. A amotivação não é usada no *RAI*, porque esta concerne ao grau de motivação auto-determinada.

A técnica estatística da Análise Fatorial associada ao método de Análise de Componentes Principais (ACP) foi adotada como análise ao questionário. As componentes principais servem para explicar a variação dos dados e as correlações existentes entre as variáveis.

A componente principal concentra a maior parte da variação total encontrada nos dados originais. A segunda componente principal mais importante é aquela que explica a segunda maior variação restante, a terceira componente mais importante é aquela que explica a terceira maior variação restante e assim sucessivamente.

A correlação é medida de 0 até 1. Quanto mais próxima de 1 (um) mais forte será essa correlação e quanto mais próxima de zero mais fraca. Uma questão com forte correlação em uma componente caracteriza o seu sentido subjacente.

Neste trabalho foram consideradas significativas as componentes com cargas fatoriais iguais ou superiores a 0,50. Através deste teste foi possível correlacionar os estilos regulatórios nos quais os níveis mais autônomos de motivação (mi e merid) assim como os níveis mais baixos de autonomia (amot, mere e merin) são considerados associações positivas, enquanto níveis distintos de autonomia (ex: mi e amot) são considerados associações negativas.

4. EXPOSIÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O presente capítulo divide-se em quatro seções. O item 4.1 desdobra uma análise do perfil dos respondentes observado nas questões referentes à idade, sexo e ano do curso. O item 4.2 apresenta a análise de confiabilidade da escala, representada pelo *alfa de cronbach*. O item 4.3 desenvolve uma análise do perfil motivacional da amostra através de três métodos distintos: 1) medidas descritivas das variáveis do estudo; 2) percentual de concordância e discordância; 3) índice de autonomia relativa. Por último, o item 4.4 reforça a validade da teoria/método através da análise de componentes principais. A seguir será abordado cada um destes itens, com a apresentação dos dados e uma discussão sobre os resultados encontrados.

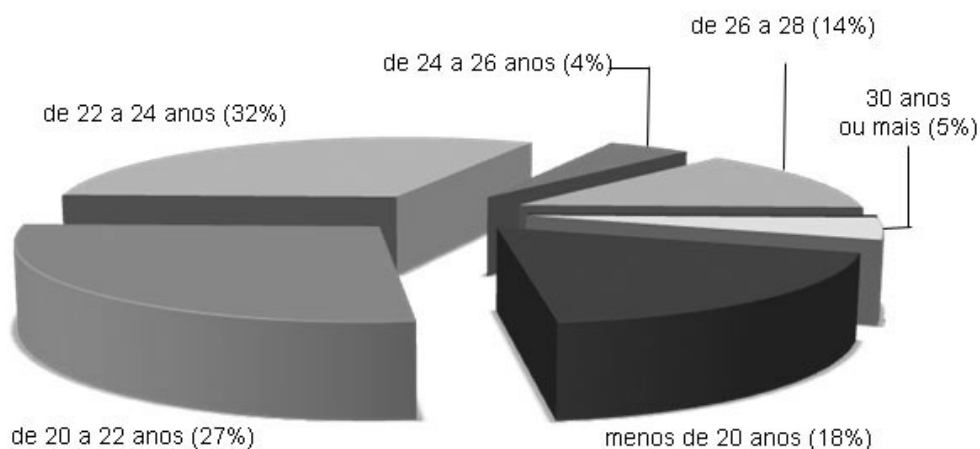
4.1 Perfil do respondente

Verifica-se no Gráfico 01 que aproximadamente 80% dos respondentes estão nas faixas etárias de 18 a 24 anos. Esta é uma fase caracterizada pelo fim da adolescência e início da idade adulta, extremamente importante na escolha de uma profissão. Decidir por uma carreira profissional, nesta idade, pode ser um grande desafio, e, no caso da música, este problema pode se agravar devido à falta de apoio familiar. Também é importante lembrar que alguns autores defendem uma jornada de 16 anos de estudo para um músico atingir uma formação plena (GALVÃO, 2006), e, conforme sugere Ilari (2002), “[...] o músico

brasileiro em formação é muitas vezes forçado a trabalhar cedo, abandonando assim seus estudos e uma formação musical mais sólida”.

GRÁFICO 01

Distribuição de freqüência segundo a faixa etária dos respondentes



Para resolver este problema, o apoio familiar parece ser essencial. Segundo McPherson e O'Neill (2002) não se sabe o quanto que a motivação para o treinamento musical está interligada com o envolvimento social e cultural. Neste aspecto, é importante considerar os fatores externos como família, professores e ambiente cultural como agentes que influenciam a motivação do estudante (ILARI, 2005; HOWE & SLOBODA, 1991a; 1991b). A criança que vive em um ambiente familiar musicalmente ativo poderá despertar seu interesse pela música ainda em tenra idade, o que pode adiantar o processo de maturação musical. Todavia,

crianças e jovens que vivem em um ambiente familiar de baixa atividade musical também podem despertar o interesse pela música, através de *experiências vicárias*¹² como, por exemplo, assistindo programas de TV ou vendo algum amigo tocando.

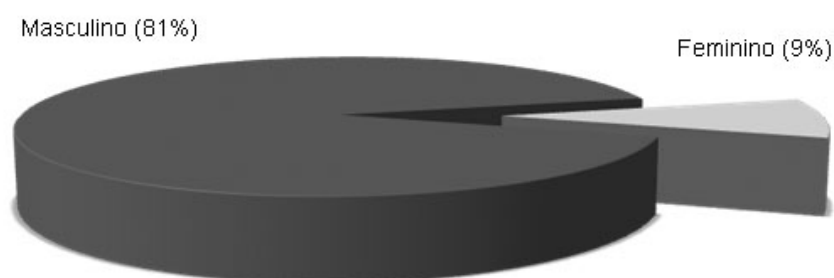
O problema maior está na hora de escolher por uma carreira profissional. O jovem que opta por este caminho pode ter o apoio ou rejeição familiar, obtendo assim um *feedback* positivo ou negativo. Conforme sugerem Deci e Ryan (1985) o *feedback* positivo tende a valorizar a motivação intrínseca enquanto o *feedback* negativo tende a diminuí-la. Porém, nem todos os estímulos negativos são degradantes, pois para uma atividade ser desafiadora, o *feedback* negativo deve estar presente na forma de falhas e insucessos. O músico que se sente competente para seguir carreira profissional poderá se desmotivar com a reprovação familiar ou encarar como um desafio e seguir com seus objetivos, mesmo que seja necessário o rompimento de laços afetivos.

¹² Ver seção sobre Auto-Eficácia, p. 24

Observa-se no Gráfico 02 que a maior parte dos respondentes é do sexo masculino.

GRÁFICO 02

Distribuição de frequência segundo o sexo dos respondentes



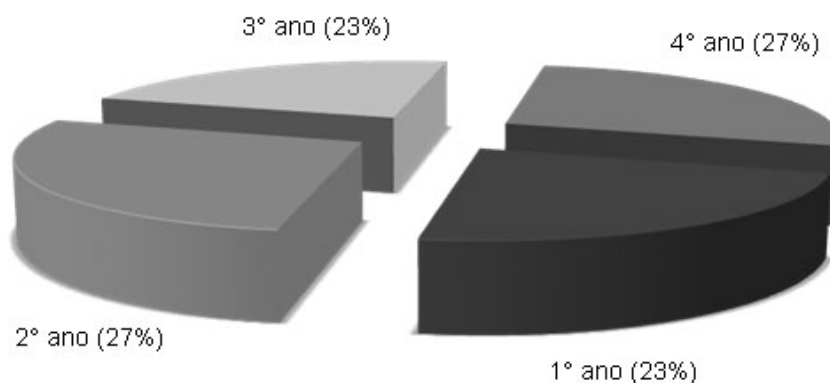
A predileção dos homens pode ser influenciada por questões históricas-sociais, vinculadas ao estereótipo do músico boêmio. Segundo Dudeque (1994) o violão tornou-se essencialmente urbano no Brasil a partir do final do século XIX. “Por ser usado basicamente na música popular e pelo povo, o violão adquiriu má fama, instrumento de boêmios, presentes entre seresteiros, chorões, tornando-se sinônimo de vagabundagem” (DUDEQUE, 1994). A associação do instrumento com a malandragem pode ter influenciado a inclusão tardia do violão no meio acadêmico e selecionado um público preferencialmente masculino. Hoje, mesmo com a superação desta “má fama”, o violão ainda sofre as consequências do preconceito vigente no final do século XIX.

Vieira (2009) levanta algumas questões referentes ao gênero do professor de violão. Entre elas estão a diferença de repertório trabalhado com alunos meninos e meninas, o acesso privilegiado ao segmento infantil por professoras mulheres e o cuidado destas, a fim de evitar possíveis assédios por parte de alunos homens em idade adulta. O autor também afirma que estas questões devem ser estudadas com maior profundidade.

O Gráfico 03 mostra que a metade dos respondentes está no 1º e 2º ano e que respectivamente a outra metade está no 3º e 4º ano. Individualmente os maiores percentuais são de alunos no 2º ou no 4º ano, ambos com 27%.

GRÁFICO 03

Distribuição de freqüência segundo o ano de estudo dos respondentes



Os dados obtidos na pesquisa mostram um número de 5 ou 6 alunos por ano. A distribuição equilibrada indica que a taxa de evasão do curso é baixa, pois observa-se que praticamente não há desistências durante os quatro anos de curso, o que por si só já é um indicador de motivação.

4.2 Análise de confiabilidade

A análise de confiabilidade realizada neste trabalho objetivou verificar o quão fidedigna é a escala aplicada, ou seja, se a escala utilizada para verificar a motivação dos alunos apresenta resultados que refletem de forma mais exata possível as características deste objeto de estudo. Se a escala for aplicada repetida vezes na mesma amostra, esta deverá refletir valores estáveis para o fenômeno observado, comprovando assim a inter-relação dos itens.

Na Tabela 01 são apresentados os resultados da fidedignidade (consistência interna) da escala. O Coeficiente *Alfa de Cronbach* é demonstrado por item, por subescala e na escala geral:

TABELA 01

Fidedignidade da escala de mensuração de motivação com o estudo de violão

| <i>Variáveis</i> | <i>α de Cronbach por Item</i> | <i>α de Cronbach da subescala</i> | <i>α de Cronbach da escala geral</i> |
|-------------------------|--------------------------------------|--|---|
| Mi1 | 0,83 | 0,77 | 0,83 |
| Mi2 | 0,83 | | |
| Mi3 | 0,84 | | |
| Mi4 | 0,85 | | |
| Merid1 | 0,83 | 0,44 | |
| Merid2 | 0,82 | | |
| Merid3 | 0,84 | | |
| Merid4 | 0,83 | | |
| Merin1 | 0,80 | 0,87 | |
| Merin2 | 0,82 | | |
| Merin3 | 0,82 | | |
| Merin4 | 0,81 | | |
| Mere1 | 0,83 | 0,76 | |
| Mere2 | 0,81 | | |
| Mere3 | 0,81 | | |
| Mere4 | 0,81 | | |
| Amot1 | 0,85 | 0,64 | |
| Amot2 | 0,83 | | |
| Amot3 | 0,84 | | |
| Amot4 | 0,83 | | |

Na análise da Tabela 03 observa-se que o grau de consistência interna da escala geral atingiu um nível aceitável. O valor do *Alfa de Cronbach* revelou-se com índice de 0,83, estando dentro dos valores aceitáveis ¹³. Portanto, conclui-se que a escala utilizada para medir a motivação dos alunos mostrou-se fidedigna.

¹³ Segundo Hair (2005), um valor de pelo menos 0,70 reflete uma fidedignidade aceitável, embora reconheçam que esse valor não seja um padrão absoluto, porém, para Malhotra (2001) o valor de corte a ser considerado é 0,60.

No que se refere ao valor do *Alfa de Cronbach* para cada item (variável) também é possível observar um grau satisfatório, ou seja, todos ficaram acima de 0,80, mostrando a fidedignidade de cada variável.

Na análise do valor do *Alfa de Cronbach*, nota-se que as sub escalas referentes à “Motivação Intrínseca”, “Motivação Extrínseca por Regulação Externa” e “Amotivação” apresentaram confiabilidade aceitável, atingindo os valores de 0,77, 0,76 e 0,64 respectivamente. Ainda a subescala referente à “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada” apresentou boa confiabilidade com um *Alfa de Cronbach* de 0,87. Apenas a subescala relacionada a “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada” apresentou um valor do *Alfa de Cronbach* (0,44) inferior ao padrão aceitável que está entre 0,6 e 0,7. Este problema já fora descrito por Guimarães e Bzuneck (2008) ao afirmarem que vários estudos apresentaram boa consistência em escalas semelhantes, mas com a variável motivação extrínseca por regulação identificada abaixo do aceitável.

4.3 Análise do perfil motivacional

4.3.1 Medidas descritivas das variáveis do estudo

A Tabela 02 descreve as respostas obtidas em todas as variáveis da escala. Entende-se por variáveis o conjunto de 20 questões apresentadas aos respondentes, sendo estas divididas em cinco grupos distintos de modelos motivacionais (Mi, Merid, Merin, Mere e Amot). O número de observações refere-se à quantidade de questionários respondidos. As demais medidas (média, desvio-padrão, mínimo e máximo) referem-se ao escore aferido em cada variável,

dentro da escala de respostas de 1 (discordo plenamente) a 7 (concordo plenamente).

TABELA 02
Medidas descritivas das variáveis

| <i>Variáveis</i> | <i>Nº de observações</i> | <i>Média</i> | <i>Desvio-padrão</i> | <i>Mínimo</i> | <i>Máximo</i> |
|------------------|--------------------------|--------------|----------------------|---------------|---------------|
| Idade | 22 | 22,73 | 4,82 | 18 | 41 |
| Mi1 | 22 | 5,91 | 1,02 | 4 | 7 |
| Mi2 | 22 | 6,23 | 0,97 | 4 | 7 |
| Mi3 | 22 | 5,55 | 1,41 | 2 | 7 |
| Mi4 | 22 | 6,05 | 0,84 | 5 | 7 |
| Merid1 | 22 | 6,05 | 1,21 | 3 | 7 |
| Merid2 | 22 | 6,05 | 1,21 | 2 | 7 |
| Merid3 | 22 | 6,36 | 0,95 | 4 | 7 |
| Merid4 | 22 | 5,45 | 1,53 | 1 | 7 |
| Merin1 | 22 | 3,82 | 2,26 | 1 | 7 |
| Merin2 | 22 | 4,91 | 1,77 | 1 | 7 |
| Merin3 | 22 | 3,32 | 1,70 | 1 | 6 |
| Merin4 | 22 | 4,59 | 2,04 | 1 | 7 |
| Mere1 | 22 | 3,50 | 1,68 | 1 | 6 |
| Mere2 | 22 | 3,50 | 1,63 | 1 | 6 |
| Mere3 | 22 | 3,18 | 1,94 | 1 | 7 |
| Mere4 | 22 | 2,95 | 1,70 | 1 | 7 |
| Amot1 | 22 | 2,36 | 1,59 | 1 | 6 |
| Amot2 | 22 | 1,68 | 0,99 | 1 | 5 |
| Amot3 | 22 | 1,86 | 1,25 | 1 | 6 |
| Amot4 | 22 | 2,14 | 1,28 | 1 | 5 |

Legenda tabela:

Mi – Motivação intrínseca
Merid – Motivação extrínseca por regulação identificada
Merin – Motivação extrínseca por regulação introjetada
Mere – Motivação extrínseca por regulação externa
Amot – Amotivação

Analisando a Tabela 01 pode-se observar que os estudantes que participaram da pesquisa apresentaram um perfil de motivação autodeterminada, sendo que as variáveis referentes à motivação autônoma (Mi e Merid) apresentaram as maiores médias do conjunto de variáveis. As questões referentes à Motivação Intrínseca (Mi1, Mi2, Mi3, Mi4), que procuram relacionar o estudo do violão com prazer e diversão, apresentaram médias entre 5,55 e 6,23. As questões referentes à Motivação Extrínseca por Regulação Identificada (Merid1, Merid2, Merid3, Merid4), que procuram relacionar o estudo do violão com a valorização pessoal da atividade, apresentaram médias entre 5,45 e 6,36. Por sua vez, as variáveis referentes à motivação não autônoma (Merin, Mere e Amot) apresentaram as menores médias. As questões referentes à Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada (Merin1, Merin2, Merin3, Merin4), que procuram relacionar o estudo do violão com a aprovação social, apresentaram médias entre 3,32 e 4,91. As questões referentes à Motivação Extrínseca por Regulação Externa (Mere1, Mere2, Mere3, Mere4), que procuram relacionar o estudo do violão com o uso de recompensas e punições, apresentaram médias entre 2,95 e 3,50. Por fim, As questões referentes à Amotivação (Amot1, Amot2, Amot3 Amot4), que procuram relacionar o estudo do violão com a ausência de sentimento de competência, apresentaram médias entre 1,68 e 2,36.

No que se refere ao desvio-padrão (medida de dispersão em torno da média) nota-se que as variáveis Mi2 e Mi4 (Motivação Intrínseca), Merid3 (Motivação Extrínseca por Regulação Identificada) e Amot2 (Amotivação) apresentaram os menores valores, indicando que não houve grande variação nas

respostas para estas variáveis. No geral, observa-se que a variável com maior desvio-padrão foi a idade com 4,82.

4.3.2 Percentuais concordância e discordância das variáveis do estudo.

O método de respostas da escala adaptada é denominado escala *Likert* de sete pontos. As sete alternativas podem ser agrupadas em três níveis de escolha:

- Concordância: 5 (concordo no geral), 6 (concordo bastante) e 7 (concordo plenamente)
- Indiferença: 4 (não discordo nem concordo)
- Discordância: 1 (discordo no geral), 2 (discordo bastante) e 3 (discordo plenamente).

O cálculo da porcentagem dos três níveis de escolha (Tabela 03) pode auxiliar na interpretação do perfil motivacional do entrevistado.

TABELA 03

Percentuais de concordância, indiferença e discordância das variáveis

| Variáveis | Percentual de Concordância (%) | Percentual de Indiferença | Percentual de Discordância (%) |
|------------------|---|--|---|
| Mi1 | 90,9 | 9,1 | - |
| Mi2 | 95,5 | 4,5 | - |
| Mi3 | 77,3 | 18,2 | 4,5 |
| Mi4 | 100,0 | - | - |
| Merid1 | 86,4 | 9,1 | 4,5 |
| Merid2 | 95,5 | - | 4,5 |
| Merid3 | 95,5 | 4,5 | - |
| Merid4 | 86,4 | - | 13,6 |
| Merin1 | 45,5 | 13,6 | 40,9 |
| Merin2 | 72,7 | 9,1 | 18,2 |
| Merin3 | 22,7 | 36,4 | 40,9 |
| Merin4 | 63,6 | 63,6 | 31,8 |
| Mere1 | 40,9 | 13,6 | 45,5 |
| Mere2 | 10,6 | 31,8 | 36,4 |
| Mere3 | 36,4 | 13,6 | 50,0 |
| Mere4 | 18,2 | 22,7 | 59,1 |
| Amot1 | 9,1 | 13,6 | 77,3 |
| Amot2 | 4,5 | - | 95,5 |
| Amot3 | 4,5 | - | 95,5 |
| Amot4 | 4,5 | 13,6 | 81,8 |

Legenda:

Percentual de concordância: soma das frequências dos pontos da escala 5 (concordo no geral), 6 (concordo bastante) e 7 (concordo plenamente)

Percentual de indiferença: igual a frequência de pontos da escala 4 (não discordo nem concordo)

Percentual de discordância: soma das frequências dos pontos da escala 1 (discordo no geral), 2 (discordo bastante) e 3 (discordo plenamente).

Observa-se na Tabela 03 que das quatro variáveis referentes à motivação autônoma (Mi e Merid) apresentaram percentuais de concordância acima de 85%, No grupo de variáveis referentes à motivação não autônoma

(Merin, Mere e Amot) nota-se uma gradual diminuição do percentual de concordância e conseqüentemente uma inflação do percentual de discordância, o que indica um perfil de motivação autônoma dos respondentes.

4.3.3 Índice de autonomia relativa

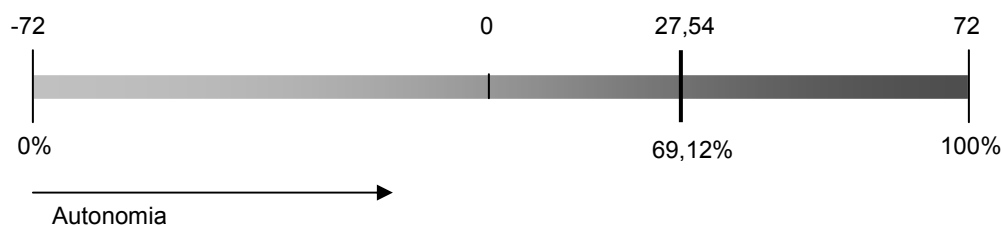
O Índice de Autonomia Relativa (*Relative Autonomy Index – RAI*) é um indicador de autodeterminação que induz um peso negativo à motivação não autônoma (Mere e Merin)¹⁴ e um peso positivo à motivação autônoma (Merid e Mi).

Na escala aplicada, o índice possui uma variável quantitativa com valores que podiam atingir um número mínimo de -72 e o número máximo de 72. Quanto maior o escore mais autonomia ou autodeterminação.

O índice geral obtido na aplicação da escala atingiu a marca de 27,54 pontos, ou 69,12% de autonomia, como demonstra a figura 06. Com esta análise pode-se observar que os estudantes que participaram da pesquisa apresentaram um perfil de motivação autodeterminada,

¹⁴ A Amotivação não é usada no *RAI*, porque esta concerne ao grau de motivação autodeterminada.

FIGURA 06
Índice de Autonomia Relativa obtido na pesquisa



Através dos resultados obtidos na pesquisa é possível afirmar que a amostra estudada está motivada de modo autônomo. É importante ressaltar que esta afirmação está embasada no baixo índice de evasão do curso, na análise descritiva da escala, no percentual de concordância e discordância da escala e no índice de autonomia relativa.

A Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985, 2000) defende que a motivação autônoma está associada ao melhor desempenho do organismo, à saúde psicológica e ao bem estar. O caminho apontado pela teoria para facilitar a motivação autônoma é através da satisfação das necessidades de competência, autonomia e vínculo. A saúde psicológica requer a satisfação das três necessidades, uma ou duas não são suficientes (DECI; RYAN, 2000).

Nos bacharelados em violão, portanto, observa-se que as necessidades psicológicas relacionadas ao estudo do instrumento musical estão supridas, pois, somente através da satisfação das necessidades que a motivação se faz autônoma.

4 Análise de Componentes Principais (ACP)

O objetivo principal da análise de componentes principais é a obtenção de um pequeno número de combinações lineares (componentes principais) de um conjunto de variáveis, que retenham o máximo possível da informação contida nas variáveis. Frequentemente, um pequeno número de componentes pode ser usado em lugar das variáveis originais.

Os Componentes são extraídos na ordem do mais explicativo para o menos explicativo. Teoricamente o número de Componentes é sempre igual ao número de variáveis. Entretanto, alguns poucos Componentes são responsáveis por grande parte da explicação total.

4.4.1 Definição das componentes

A Análise das Componentes Principais forneceu um total de 20 componentes (mesmo número de variáveis analisadas). Todavia a análise demonstrou que existem duas componentes que são consideradas significativas por apresentarem um coeficiente de correlação maior que 0,50.

A Tabela 04 que apresenta as seis primeiras componentes com as suas respectivas correlações.

TABELA 04
Componentes principais

| <i>Variáveis</i> | <i>Componente</i> | | | | | |
|------------------|-------------------|--------------|-------------|-------------|--------------|----------|
| | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> | <i>6</i> |
| Mi1 | 0,42 | 0,78 | 0,17 | -0,02 | -0,18 | -0,13 |
| Mi2 | 0,40 | 0,61 | 0,48 | 0,00 | -0,13 | 0,00 |
| Mi3 | 0,14 | 0,82 | -0,20 | -0,02 | 0,01 | -0,09 |
| Mi4 | -0,28 | 0,56 | 0,21 | -0,13 | 0,56 | -0,24 |
| Merid1 | 0,34 | 0,35 | 0,12 | 0,71 | -0,14 | 0,21 |
| Merid2 | 0,69 | 0,22 | 0,02 | -0,41 | 0,26 | 0,06 |
| Merid3 | -0,02 | 0,47 | 0,56 | -0,12 | -0,01 | 0,47 |
| Merid4 | 0,41 | 0,42 | 0,22 | 0,07 | -0,55 | -0,36 |
| Merin1 | 0,89 | -0,01 | -0,07 | 0,11 | 0,18 | -0,15 |
| Merin2 | 0,70 | -0,23 | -0,34 | 0,15 | 0,11 | -0,17 |
| Merin3 | 0,73 | 0,19 | -0,36 | -0,11 | 0,04 | 0,24 |
| Merin4 | 0,84 | 0,00 | -0,13 | -0,20 | 0,25 | 0,04 |
| Mere1 | 0,48 | -0,40 | -0,09 | 0,65 | -0,06 | 0,06 |
| Mere2 | 0,78 | -0,21 | -0,09 | -0,11 | -0,20 | 0,39 |
| Mere3 | 0,76 | -0,19 | 0,01 | -0,34 | -0,11 | -0,15 |
| Mere4 | 0,80 | 0,01 | 0,21 | 0,22 | 0,30 | 0,06 |
| Amot1 | -0,23 | -0,22 | 0,43 | 0,26 | 0,32 | 0,22 |
| Amot2 | 0,33 | -0,51 | 0,48 | 0,23 | 0,09 | -0,43 |
| Amot3 | 0,16 | -0,60 | 0,27 | -0,41 | -0,39 | 0,05 |
| Amot4 | 0,35 | -0,65 | 0,52 | -0,20 | 0,10 | 0,01 |

4.4.2 Caracterização das componentes

a) Componente 1

A componente 1 demonstra que existe uma correlação entre as variáveis referentes à motivação não autônoma (Merin e Mere).

Tabela 05
Componente 1 (variáveis e questões)

| Variáveis | Questões | Correlação |
|------------------|---|-------------------|
| | <i>Eu estudo violão...</i> | |
| Merid2 | Porque é importante para mim, realizar corretamente as atividades | 0,69 |
| Merin1 | Porque quero que o professor ache que eu sou bom aluno | 0,89 |
| Merin2 | Porque iria sentir-me mal, caso não estudasse | 0,70 |
| Merin3 | Porque quero que os outros alunos pensem que eu sou competente | 0,73 |
| Merin4 | Porque fico preocupado se não estudar | 0,84 |
| Mere2 | Porque é minha obrigação estudar | 0,78 |
| Mere3 | Para que o professor não se zangue comigo | 0,76 |
| Mere4 | Porque é obrigatório para poder obter boas notas | 0,80 |

Observa-se na Tabela 05 que a componente 1 refere-se predominantemente à motivação não autônoma, com exceção da variável merid2. Esta informação demonstra que a questão merid2 foi interpretada como controle externo, sendo que sua intenção era refletir um controle identificado, portanto interno. A variável mere 1 (porque arranjo problemas se não estudar) deveria estar correlacionada a este grupo, pois também se trata de uma resposta referente à motivação não autônoma. Nota-se ainda que as correlações foram superiores a 0,60.

b) Componente 2

A componente 2 demonstra que existe uma correlação inversa entre as variáveis referentes ao extremo das motivações autônoma e não autônoma (Mi e Amot).

Tabela 06
Componente 2 (variáveis e questões)

| Variáveis | Questões | Correlação |
|----------------------------|--|-------------------|
| <i>Eu estudo violão...</i> | | |
| Mi1 | Porque é divertido | 0,78 |
| Mi2 | Porque eu gosto de aprender novas habilidades | 0,61 |
| Mi3 | Porque é emocionante | 0,82 |
| Mi4 | Devido ao prazer que sinto quando aprendo novas habilidades/técnicas | 0,56 |
| Amot2 | Mas não gosto de freqüentar as aulas de violão | -0,51 |
| Amot3 | Mas sinto que estou desperdiçando o meu tempo | -0,60 |
| Amot4 | Mas não obtenho resultados positivos | -0,65 |

Na Tabela 06 é possível verificar que a componente 2 refere-se aos aspectos extremos da motivação autônoma e não autônoma. As correlações referentes à motivação intrínseca (mi) foram superiores a 0,50, sendo que as variáveis referentes à amotivação (Amot2, Amot3 e Amot4) apresentaram correlação negativa, indicando que elas se relacionam de forma oposta com a

componente. A variável amot1 (mas realmente não sei porque) deveria estar correlacionada a este grupo, pois também se trata de uma resposta referente a amotivação.

A Análise das Componentes Principais demonstrou que existe uma correlação positiva entre os componentes da escala, fato que corrobora a proposta da teoria. Uma questão com forte correlação em uma componente caracteriza o seu sentido subjacente, no qual os estilos regulatórios autônomos (mi e merid) assim como os níveis mais baixos de autonomia (amot, mere e merin) são considerados associações positivas, enquanto níveis distintos de autonomia (ex: mi e amot) são considerados associações negativas. As componentes encontradas neste trabalho apresentaram correlações positivas, pois associam conceitos próximos (regulação introjetada e regulação externa) ou conceitos antagônicos relacionados inversamente (motivação intrínseca e amotivação).

Observa-se que a variável Motivação Extrínseca por Regulação Integrada também pode constar na escala, o que vai de acordo com um estudo realizado por Guimarães e Bzuneck (2008). Se este grupo estivesse presente poderia se correlacionar com a motivação extrínseca por regulação identificada, pois ambos representam motivações autônomas. Assim teríamos possivelmente três componentes principais: motivação autônoma, motivação não autônoma e os extremos relacionados inversamente.

CONCLUSÃO

O Ensino Superior em Violão, no Brasil, foi recentemente incorporado ao meio acadêmico. Apesar do atraso causado possivelmente por conseqüências do preconceito vigente no final do século XIX, o ensino do violão está atualmente integrado a várias instituições de ensino superior.

A aproximação do instrumento musical com o meio acadêmico trouxe a questão do diploma universitário como algo que comprove a capacidade profissional de um músico. Sem entrar em maiores discussões sobre o conceito de profissão, o presente estudo considerou o ingresso em um curso superior como um momento crítico da escolha por uma carreira profissional. No caso da música, esta escolha pode ser influenciada negativamente por alguns fatores, como o tempo de estudo, as condições de trabalho, a baixa remuneração e o contexto social. No caso específico do violão, deve-se considerar também que este instrumento não faz parte da orquestra, e que muitos bacharéis serão professores, mesmo a contragosto. Assim, a partir desta contextualização, delimitou-se o foco desta pesquisa: a motivação de bacharelados para o estudo do violão.

O longo tempo de estudo necessário para adquirir-se certa maturidade musical foi apontado pelo presente estudo como um elemento desmotivador. O modelo teórico da expectativa-valor complementa esta idéia com o conceito de percepção de custo, no qual os aspectos negativos da aprendizagem informam que é necessário ter um mínimo de engajamento para continuar o aperfeiçoamento. Uma criança sabe que, se praticar seu instrumento musical por

várias horas por dia, não sobrar tempo para outras atividades como esportes ou recreação.

Apesar do caráter maçante descrito no parágrafo anterior, a atividade musical pode ser tão atraente que um praticante pode chegar a perder a noção do tempo. Csikszentmihalyi (1992) sugere em sua teoria que existe um estado mental denominado *fluxo*, que é observado em atividades intrinsecamente interessantes na qual existem total atenção e ordem na consciência. Para que se atinja o estado de fluxo, deve haver um equilíbrio entre as habilidades do indivíduo e os desafios da atividade, que deve ser ajustado conforme as habilidades vão aumentando. O autor também afirma que os artistas e atletas possuem maiores chances de alcançarem este estado mental, devido ao prazer intrínseco obtido nessas atividades. Conclui-se, portanto, que o longo tempo de treinamento musical não é um problema se o estudo for prazeroso.

As condições de trabalho e a baixa remuneração também foram apontadas como elementos desmotivadores. Todavia, ao considerar as recompensas como fatores extenuantes da motivação (RYAN *et al*, 1983; DECI; RYAN, 1985) surge outra perspectiva sobre a motivação de estudantes em nível superior. Sabendo da existência de uma gradual queda de motivação nos estudantes universitários, conclui-se que aqueles que estudam para obter uma recompensa externa como bom salário, prestígio ou bom ambiente de trabalho estarão menos motivados do que aqueles que estudam pelo prazer intrínseco da atividade, como no caso dos violonistas. Portanto, o ambiente de trabalho e o baixo salário não afetam a motivação dos bacharéis se estes estiverem engajados na atividade por prazer.

Os bacharelandos demonstraram altos índices de motivação em estudar violão. Este resultado mostra-se oposto aos estudos de motivação no ensino superior, que demonstram uma gradual queda na motivação dos alunos. Um próximo estudo pode ser realizado para saber se a motivação dos violonistas é igual nas diversas disciplinas no curso ou é apenas para estudar o instrumento.

Já o ambiente social pode ser um facilitador ou obstrutor da motivação. O apoio familiar dado a um estudante é considerado fator externo e incontrollável, pois trata-se de algo que não depende de suas ações. Se a família o apóia, haverá maiores chances de um comportamento motivado, porém, a motivação pode se esvaír caso haja uma reprovação familiar. Conforme sugerem Deci e Ryan (1985) o *feedback* positivo tende a valorizar a motivação intrínseca enquanto o *feedback* negativo tende a diminuí-la. Porém, nem todos os estímulos negativos são degradantes, pois para uma atividade ser desafiadora, o *feedback* negativo deve estar presente na forma de falhas e insucessos. Um estudante pode revelar-se contra a opressão e motivar-se ainda mais para demonstrar sua capacidade, nem que para isso tenha que romper suas relações afetivas.

A prática de docência também pode ser um elemento desmotivador. Segundo Pinto (2005), o trabalho de professor é uma conseqüência do estudante de violão, mesmo tendo adquirido um pleno desenvolvimento técnico. No caso específico do violão, o trabalho com docência é uma alternativa importante, levando em consideração que o instrumento não faz parte da orquestra e que existe uma grande procura por aulas. Todavia, o trabalho de professor não é prioridade entre os violonistas. Muitos possuem a idéia de “ganhar a vida tocando” e aquele que não consegue realizar este sonho é considerado um músico

frustrado. Vieira (2009) observou que muitos professores de violão iniciaram sua prática de ensino de maneira informal, lecionando para amigos. O sentimento de competência proveniente do sucesso com os primeiros alunos impulsionou o trabalho profissional destes violonistas. No mesmo estudo, Vieira relata opiniões de violonistas conscientes de que o professor deve possuir o domínio técnico do instrumento, mas também deve conhecer a didática do instrumento. Nesse sentido, a prática de docência pode ser um elemento desmotivador na medida em que os professores, mesmo possuindo conhecimento técnico, não estão preparados para ensinar. Para amenizar este problema, os cursos de bacharelado deveriam dar mais importância às disciplinas pedagógicas, incluindo estudos sobre motivação.

O que podemos concluir é que os problemas levantados pela pesquisa parecem não interferir na motivação dos violonistas. O alto índice de motivação autônoma encontrado na presente pesquisa, mostra a força de uma atividade intrinsecamente interessante, pois, mesmo com dificuldades, os bacharelados em violão estão empenhados no estudo do instrumento. Esta motivação para estudar algo que despende muito esforço e que nem sempre apresenta o retorno desejado, pode ser explicado por um elemento central nas teorias da motivação: o sentimento de competência.

As teorias da motivação apresentadas no presente trabalho procuram explicar os diferentes fatores que motivam o organismo a agir nas mais variadas atividades. Apesar de apresentarem modelos diferentes, observa-se que o conceito de competência está articulado direta ou indiretamente em todas as

teorias. O sentimento de competência gera uma energia psicológica muito forte, que pode levar as pessoas a superar seus desafios.

Segundo a teoria da autodeterminação, a competência é uma das três necessidades psicológicas inerentes ao organismo humano. A necessidade de competência está relacionada com a capacidade do indivíduo de interagir satisfatoriamente com o seu ambiente. É a energia que estimula o organismo a realizar uma atividade no qual o sentimento de competência é a recompensa.

Com as informações obtidas na presente pesquisa pode-se afirmar que sentimento de competência é um elemento central na motivação dos bacharelados em violão. O indivíduo que escolhe ingressar em um curso superior de instrumento já está demonstrando certa confiança na sua capacidade de realizar o curso e seguir carreira profissional. Os problemas levantados pela pesquisa podem ser um empecilho para os iniciantes, pois o sucesso em uma atividade tende a gerar boas expectativas enquanto repetidas falhas tendem a diminuir a expectativa, principalmente se ocorrer no início da atividade (BANDURA, 1989). Após o desenvolvimento do sentimento competência, através de repetidos sucessos, o impacto negativo das falhas ou problemas é significativamente reduzido.

A segunda necessidade proposta pela Teoria da Autodeterminação refere-se à *autonomia*. Este conceito parte do princípio de que o ser humano tem a necessidade de sentir-se no controle de suas ações, e não ser controlado por pessoas ou fatores externos. O resultado da presente pesquisa demonstrou que os bacharelados possuem um perfil de motivação autônoma, o que significa que a maioria estuda violão por vontade própria.

Por último, a necessidade de *vínculo* também mostra-se suprida entre os bacharelados em violão. Este elemento diz respeito à busca de pertencer a um contexto social, objetivando relacionamentos interpessoais seguros e duradouros. Mesmo sendo considerada menos central na motivação autônoma, a necessidade de vínculo também contribui para manter a atividade interessante.

Além das informações sobre a motivação dos bacharelados, as análises estatísticas efetuadas na presente pesquisa também foram úteis para a comprovação da proposta teórica adotada como referencial. A escala adaptada mostrou-se fidedigna e a Análise das Componentes Principais demonstrou que existe uma correlação positiva entre as subescala. Isto confirmou a proposta teórica do *continuum* de autodeterminação, uma vez que as subescalas correspondem aos constructos para os quais foram elaborados.

Através do estudo das teorias apresentadas neste trabalho, pôde-se aferir algumas sugestões de como atuar na manutenção da motivação dos alunos dos cursos superiores de música:

- As instituições de ensino superior e professores devem priorizar a motivação autônoma, ou seja, dar suporte à motivação intrínseca e também à motivação extrínseca por regulação integrada e identificada. Vale lembrar que Guimarães e Boruchovitch (2004) afirmam que a motivação de alunos mostra-se importante uma vez que existem fortes indícios de que a aprendizagem é mais eficiente se o aluno estiver internamente motivado. Outro ponto importante é considerar a manutenção da motivação pode conduzir o aluno a

continuar seus estudos de maneira autônoma, mesmo após o término das aulas.

- Um cuidado especial deve ser tomado com algumas situações desmotivadoras. A utilização de recompensas contingentes por tarefa, performance e competição devem ser utilizadas com cautela, pois possuem grande potencial para reduzir a motivação intrínseca. Da mesma forma, o conceito de talento também é eficiente para amotivar pessoas ditas não talentosas.
- Ao aluno devem ser oferecidas algumas opções de escolha, como por exemplo, a definição do repertório, a técnica a ser utilizada e a realização de recitais. Proporcionar opções, mesmo que restritas, pode colaborar para um sentimento interno no locus de causalidade, suprimindo assim a necessidade de autonomia.
- A sensação do fluir, teorizado por Csikszentmihalyi (1992), é um forte indicador de motivação intrínseca. Considerando que a energia e concentração liberadas durante o estado de fluxo é excelente para a aprendizagem, a instituição e os professores devem conduzir o aluno a este estado mental. Para isso, as atividades propostas devem estar em equilíbrio com as habilidades do aluno, deve ser valorizada a atividade lúdica e os músicos devem realizar atividades

em grupo, tais como duos, trios, quartetos, orquestras, outras formações camerísticas e grupos de música popular.

- A instituição e os professores devem proporcionar um contexto educacional informativo, a fim de facilitar uma percepção interna no locus de causalidade e percepção de competência, que valorizam a motivação intrínseca.
- O envolvimento entre os acadêmicos deve respeitar as discrepâncias existentes nos níveis de competência individuais e proporcionar um ambiente saudável de crescimento. Atividades musicais em grupo são boas alternativas para suprir a necessidade de vínculo social, especialmente no caso do violonista, que passa boa parte do seu tempo dedicando-se ao repertório solo. Atividades como concursos devem ser pensadas com cautela, pois tratam-se de recompensas contingentes por *performance*, o que, conforme já mencionado, pode prejudicar a motivação intrínseca.
- Cabe também ao estudante, tomar decisões ativas no decorrer de sua jornada acadêmica. O aluno deve escolher/solicitar um repertório adequado que proporcione um gradual crescimento de suas habilidades, bem como estar ciente de quais são suas reais metas e objetivos.

- O fato de que a grande maioria dos violonistas serão professores demonstra a importância do preparo destes para a docência. O ensino da didática violonística é fundamental para qualquer professor e deve ser valorizado enquanto disciplina no curso de bacharelado. O estudo de pedagogia e psicologia também se mostra importante, considerando que os futuros professores obterão mais sucesso se aprenderem a motivar seus alunos.

Por fim, conclui-se que o estudo da motivação é um tema de grande relevância para a compreensão e manutenção do comportamento humano. A energia liberada em uma atividade intrinsecamente interessante é algo extremamente positivo, na medida em que gera sentimento de competência, saúde mental e bem estar. No caso das atividades musicais, o estudo da motivação pode auxiliar na compreensão do prazer inerente à atividade, bem como colaborar para uma prática musical que promova satisfação e bem estar. A final, música é algo intrinsecamente interessante que está à nossa disposição para apreciar, produzir e criar.

REFERÊNCIAS

- ADDESSI, A.R.; PACHET, F. Sistemas musicais interativos-reflexivos para educação musical. In: *Cognição e Artes*, Curitiba, DeArtes UFPR, v. 2, n. 1, p. 62-72, 2007.
- ALCARÁ, A. R. *Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia de uma universidade pública do norte do Paraná*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.
- ARAÚJO, R. C. Experiência de fluxo na prática e aprendizagem musical. In: *Música em Perspectiva*, Curitiba, DeArtes UFPR, v. 1, n. 1, p. 39-52, 2008.
- ARAÚJO, R. C.; PICKLER, L. Um estudo sobre motivação e estado de fluxo na execução musical. In: *Anais do IV Simpósio de Cognição e artes musicais*, 2008. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/anais_simcam4.htm. Acesso em: 24/07/2009.
- ARAÚJO, R. C.; CAVALCANTI, C. R. P.; FIGUEIREDO, E. Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior. *Educação Temática Digital, Campinas*, v.10, n. esp., p. 249-272, out. 2009.
- BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, v. 84, n. 2, p.191-215, 1977.
- BANDURA, A. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, v. 44, n. 9, p. 1175-84, 1989.
- BARBETTA, P. A. *Estatística aplicada às ciências sociais*. Florianópolis: UFSC, 2006.
- BONINI-ROCHA, A. C. e colaboradores. Observação das evidências cognitivas de aprendizagem motora no desempenho de jovens violonistas monitoradas por eletroencefalograma: um estudo piloto. *Ciência e Cognição*, v. 14, n. 1, p. 103-120, 2009.
- BORUCHOVICH, E. A Motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 30-38, 2008.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design, 2003.
- BZUNECK, J.A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. (orgs) *A Motivação do Aluno*. Petrópolis: Vozes, 2001a.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. (orgs) *A Motivação do Aluno*. Petrópolis: Vozes, 2001b.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. (orgs) *A Motivação do Aluno*. Petrópolis: Vozes, 2001c.

CAMPOS, Wagner. Uma Breve História do Violão. In: SESC. *A História do Violão*. 2005

CARDOSO, L. R.; BZUNECK, J. A. Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, n. 2, p. 145-155, 2004.

CARLEVARO, A. *Escuela de la guitarra: exposición de la teoria instrumental*. Buenos Aires: Barry, 1979.

CARLEVARO, A. *Serie didactica para guitarra: cuaderno n° 1*. Buenos Aires: Barry, 1966.

CARLEVARO, A. *Serie didactica para guitarra: cuaderno n° 2*. Buenos Aires: Barry, 1967.

CARLEVARO, A. *Serie didactica para guitarra: cuaderno n° 3*. Buenos Aires: Barry, s/d.

CARLEVARO, A. *Serie didactica para guitarra: cuaderno n° 4*. Buenos Aires: Barry, 1974.

CAVALCANTI, C. *Auto regulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos instrumentistas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia Científica*. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.

CNE. Resolução CNE/CES 2/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p.10.

CRESPO, A. A. *Estatística Fácil*. São Paulo: Saraiva, 1993.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva, 1992

CSIKSZENTMIHALYI, M. *A descoberta do Fluxo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CUSTODERO, Lori A. Buscando desafios, encontrando habilidades: a experiência de fluxo e a educação musical. In: ILARI, Beatriz (Org.). *Em busca da mente musical*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p. 381-399.

DECI, E. L. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, v.18, p. 105-115, 1971.

DECI, E. L., RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.

DECI, E. L., RYAN, R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v.11, n.4, p.227-268, 2000

DUDEQUE, Norton. *História do Violão*. Curitiba: Editora da UFPR, 1994.

DWECK, C. S. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, v. 41, n. 10, p. 1040-1048, 1986.

DWECK, C. S., LEGGETT, E. L. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, v. 95, n. 2, p. 256-73, 1988.

ECCLES, J. e colaboradores. Expectancies, values, and academic behaviors. In: SPENCE, J. T. (Ed.) *Achievements e achievements motives: psychological and sociological approaches*. San Francisco: W. H. Freeman, 1983. p.75-146.

ECCLES, J. Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In: ELLIOT, A.J.; DWECK, C. S. (Ed.). *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press, 2005. p. 105-121.

ENGELMANN, E. *A motivação dos alunos dos cursos de artes de uma universidade pública no norte do Paraná*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina. Londrina. (no prelo).

FERNANDES, H. M.; VASCONCELOS-RAPOSO, J. Continuum de autodeterminação, validade para a sua aplicação no contexto desportivo. *Estudos de psicologia*, v.10, n.3, p.385-395, 2005.

FIREMAN, M. A escolha de repertório na aula de violão como uma proposta cognitiva. *Em Pauta*, v. 18, n. 30, p. 93-129, 2007.

GALVÃO, Afonso. Cognição, Emoção e Expertise Musical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 22, n. 2, p. 169-174, 2006

GALVÃO, A. A questão do talento: usos e abusos. In A.M.R. Virgolim (Org). *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos*. Brasília: Editora da UnB, 2007.

GIL, Antônio C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUMARÃES, S. É. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GUMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.17, n.2, p. 143-150, 2004.

GUMARÃES, S. É. R.; BZUNECK, A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciência e Cognição*, v.13, n.1, p.101-131, mar. 2008.

GUIMARÃES, S. É. R.; BZUNECK, J. A.; SANCHES, S. F. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, n. 1, p. 11-19, 2002.

HAIR, J. F. *Fundamentos em métodos de pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. *Sexo, drogas, rock and roll e chocolate: O cérebro e os prazeres da vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2003.

HOWE, M.J.A. & SLOBODA, J.A. Young musician's significant accounts of significant influences in their early lives. 1. The family and the musical background. *British Journal of Music Education*, 8, 39-52, 1991a.

HOWE, M.J.A. & SLOBODA, J.A. Young musician's significant accounts of significant influences in their early lives. 2. Teachers, practicing and performing. *British Journal of Music Education*, 8, 53- 63, 1991b.

ILARI, B. Quando o músico pensa em deixar a profissão: um estudo comparativo entre instrumentistas brasileiros e canadenses. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 71-88, 2002.

KINPARA, M. M. *Motivação humana: motivos envolvidos no processo educacional na UFAC*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

LACAILLE, N; KOESTNER, R; GAUDREAU, P. On the value of intrinsic rather than traditional achievement goals for performing artist: a short-term prospective study. *International Journal of Music Education*, v. 25, n. 3, p. 245-257, 2007.

MACHADO, O. A. *Evasão de alunos de cursos superiores: fatores motivacionais e de contexto*. 2005. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2005.

MALHOTRA, N. K. *Pesquisa em Marketing: uma orientação aplicada*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. Atribuições de Causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs) *A Motivação do Aluno*. Petrópolis: Vozes, 2001

MCCORMICK, J.; MCPHERSON, G. Expectancy-value motivation in the context of a music performance examination. In: *Musicae Scientiae: the journal of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*. Special issue. Liège: Escom, 2007, p. 37-52.

MCPHERSON, G.E.; MCCORMICK, J. The contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination. *Research Studies in Music Education*, 15, 31-39, 2000.

MCPHERSON, G.; MCCORMICK, J. Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, v. 34, n. 3, p. 322 – 336, 2006

MCPHERSON, G. E.; O'NEILL, S. A. Motivation. In: MCPHERSON, G. E.; PARNCUTT, R. *The science and psychology of music performance*. New York: Oxford, 2002.

MESTRE, S; RIBEIRO, J. P. Adaptação de três questionários para a população portuguesa baseados na teoria da autodeterminação. *Actas do 7º congresso nacional de psicologia da saúde*. Lisboa: ISPA, 2008.

MOURA, R. J. A. Fatores que influenciam o desenvolvimento musical de alunos da disciplina instrumento suplementar (violão). Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

MURCIA, J. A. M.; COLL, D. G. C. A permanência de participantes em programas aquáticos baseada na Teoria da Autodeterminação. *Fitness & Performance Journal*, v. 5, n. 1, p. 5 – 9, 2006

PINTO, H. *Violão um olhar pedagógico*. São Paulo: Ricordi, 2005.

PIZZATO, M. S. *Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

QUEIROZ, L. R. *O ensino de violão clássico sob uma perspectiva da educação musical contemporânea*. Dissertação de Mestrado, Conservatório Brasileiro de Música. Rio de Janeiro, 2000.

RUIZ, R. M. Estratégias motivacionais: estudo exploratório com universitários de um curso noturno de administração. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, n. 2, p. 167-177, 2004.

RUIZ, R. M. *Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2005.

RUIZ, R. M. Valor de tarefas de aprendizagem para universitários de cursos noturnos. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, n. 2, p. 451-460, 2008.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000a.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, v. 1, n. 25, p. 54-67, 2000b.

RYAN, R. M.; CONNELL, J. P. Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 57, p. 749-761, 1989.

RYAN, R. M.; MIMS, V.; KOESTNER, R. Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 43, p. 736-750, 1983.

SANTOS, A. R. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22^a ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, M. O violão no Paraná: uma abordagem histórico-estilística. Dissertação de Mestrado, Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002.

SHROEDER, S. C. N. O músico: desconstruindo mitos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 109-118, mar. 2004.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 19, n. 1, p. 25-31, 2003.

SOBRAL, D. T. Autodeterminação da motivação em alunos de medicina: relações com motivos de escolha da opção e intenção de adesão ao curso. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v.12, n.1, p. 56-65, 2008.

TOURINHO, A. C. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1995.

VALLERAND, R. J. et al. The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, v. 52, p. 1003-1017, 1992.

VIEIRA, A. *Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

WEINER, B. A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, v. 71, p. 3-25, 1979.

WEINER, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, v. 92, n. 4, p. 548-573, 1985.

WHITE, R. W. Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, v. 66, n. 5, p. 297-333. 1959.

WOLFF, D. A importância de Abel Carlevaro para o violão. *Violão pró*, n. 49, 2001

ZANATTO, R. *Perfil motivacional de alunos de arquitetura: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina. Londrina 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta entregue à diretoria da IES

Curitiba, 24 de junho de 2009

Prezado Diretor,

Meu nome é Edson Figueiredo, sou acadêmico do Mestrado em Música pela Universidade Federal do Paraná, tendo como orientadora a Prof^a. Dra. Rosane Cardoso Araújo. Minha dissertação vai abordar a motivação de bacharelados em violão e, para isso, necessito de um grupo de alunos para responderem um questionário. Gostaria de sua autorização para aplicar o questionário com os alunos do curso de Bacharelado em Violão, tendo em vista as seguintes considerações: o nome da instituição não será divulgado na pesquisa; as perguntas não questionam a qualidade da instituição; os alunos não são obrigados a responder; não existe resposta certa, nem errada.

A pesquisa certamente irá contribuir para um maior entendimento dos motivos que levam uma pessoa a estudar violão em um curso superior. Gostaria de contar com a valiosa ajuda de V. Sa. para este trabalho. Caso V. Sa. deseje mais informações ou confirmação da idoneidade desta pesquisa, pode dirigir-se à Prof^a. Dra. Rosane Cardoso Araújo.

Desde já muito grato pela sua cooperação,

Edson Figueiredo

APÊNDICE B – Carta de apresentação e orientação aos alunos

Curitiba, 05 de agosto de 2009

Prezados Violonistas

Meu nome é Edson Figueiredo, também sou violonista e agora estou cursando o Mestrado em Música na UFPR. Minha dissertação vai abordar a motivação dos violonistas e, para isso, necessito entrevistar os alunos do curso de bacharelado em violão. Gostaria de contar com a sua valiosa ajuda para este trabalho, respondendo ao questionário enviado em anexo, via e-mail. A resposta poderá vir também via e-mail, sendo que você pode usar o próprio questionário para digitá-las.

Ao responder o questionário tenha em mente que:

- A participação é voluntária, porém muito importante
- Não existem respostas certas nem erradas
- As informações recolhidas serão confidenciais e anônimas

O tempo de resposta é de no máximo 5 minutos

Desde já muito grato pela sua cooperação,

Edson Figueiredo

APÊNDICE C - Questionário aplicado aos alunos (escala adaptada)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Pesquisa sobre motivação

Idade: ____

Sexo ☐ Mas ☐ Fem

Ano do Curso: ☐ 1° ☐ 2° ☐ 3° ☐ 4°

Leia a afirmação abaixo e circule a opção de acordo com o que você sente em relação ao Curso Superior de Instrumento:

Eu estudo violão:

01 – Porque arranjo problemas se não estudar

| | | |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 1 discordo plenamente | 4 não discordo nem concordo | 6 concordo bastante |
| 2 discordo bastante | 5 concordo no geral | 7 concordo plenamente |
| 3 discordo no geral | | |

02 – Porque é divertido

| | | |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 1 discordo plenamente | 4 não discordo nem concordo | 6 concordo bastante |
| 2 discordo bastante | 5 concordo no geral | 7 concordo plenamente |
| 3 discordo no geral | | |

03 – Porque quero que o professor ache que eu sou bom aluno

| | | |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 1 discordo plenamente | 4 não discordo nem concordo | 6 concordo bastante |
| 2 discordo bastante | 5 concordo no geral | 7 concordo plenamente |
| 3 discordo no geral | | |

04 – Porque quero aprender novas habilidades

| | | |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 1 discordo plenamente | 4 não discordo nem concordo | 6 concordo bastante |
| 2 discordo bastante | 5 concordo no geral | 7 concordo plenamente |
| 3 discordo no geral | | |

05 – Porque iria sentir-me mal, caso não estudasse

| | | |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 1 discordo plenamente | 4 não discordo nem concordo | 6 concordo bastante |
| 2 discordo bastante | 5 concordo no geral | 7 concordo plenamente |
| 3 discordo no geral | | |

06 - Para que o professor não se zangue comigo

| | | |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 1 discordo plenamente | 4 não discordo nem concordo | 6 concordo bastante |
| 2 discordo bastante | 5 concordo no geral | 7 concordo plenamente |
| 3 discordo no geral | | |

07 - Porque quero melhorar o meu nível técnico/musical

| | | |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 1 discordo plenamente | 4 não discordo nem concordo | 6 concordo bastante |
| 2 discordo bastante | 5 concordo no geral | 7 concordo plenamente |
| 3 discordo no geral | | |

08 - Mas não obtenho resultados positivos

| | | |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 1 discordo plenamente | 4 não discordo nem concordo | 6 concordo bastante |
| 2 discordo bastante | 5 concordo no geral | 7 concordo plenamente |
| 3 discordo no geral | | |

09 - Porque é minha obrigação estudar

| | | |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 1 discordo plenamente | 4 não discordo nem concordo | 6 concordo bastante |
| 2 discordo bastante | 5 concordo no geral | 7 concordo plenamente |
| 3 discordo no geral | | |

10 - Porque eu gosto de aprender novas habilidades

| | | |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 1 discordo plenamente | 4 não discordo nem concordo | 6 concordo bastante |
| 2 discordo bastante | 5 concordo no geral | 7 concordo plenamente |
| 3 discordo no geral | | |

11 - Porque posso aprender habilidades ou técnicas que poderei utilizar noutras áreas da minha vida

| | | |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 1 discordo plenamente | 4 não discordo nem concordo | 6 concordo bastante |
| 2 discordo bastante | 5 concordo no geral | 7 concordo plenamente |
| 3 discordo no geral | | |

12 - Mas sinto que estou desperdiçando o meu tempo

| | | |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 1 discordo plenamente | 4 não discordo nem concordo | 6 concordo bastante |
| 2 discordo bastante | 5 concordo no geral | 7 concordo plenamente |
| 3 discordo no geral | | |

13 - Porque fico preocupado se não estudar

| | | |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 1 discordo plenamente | 4 não discordo nem concordo | 6 concordo bastante |
| 2 discordo bastante | 5 concordo no geral | 7 concordo plenamente |
| 3 discordo no geral | | |

14 - Mas realmente não sei porque

| | | |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 1 discordo plenamente | 4 não discordo nem concordo | 6 concordo bastante |
| 2 discordo bastante | 5 concordo no geral | 7 concordo plenamente |
| 3 discordo no geral | | |

15 - Porque é obrigatório para poder obter boas notas

| | | |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 1 discordo plenamente | 4 não discordo nem concordo | 6 concordo bastante |
| 2 discordo bastante | 5 concordo no geral | 7 concordo plenamente |
| 3 discordo no geral | | |

16 - Devido ao prazer que sinto quando aprendo novas habilidades/técnicas

| | | |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 1 discordo plenamente | 4 não discordo nem concordo | 6 concordo bastante |
| 2 discordo bastante | 5 concordo no geral | 7 concordo plenamente |
| 3 discordo no geral | | |

17 - Porque é importante para mim, realizar corretamente as atividades

| | | |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 1 discordo plenamente | 4 não discordo nem concordo | 6 concordo bastante |
| 2 discordo bastante | 5 concordo no geral | 7 concordo plenamente |
| 3 discordo no geral | | |

18 - Mas não gosto de freqüentar as aulas de violão

| | | |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 1 discordo plenamente | 4 não discordo nem concordo | 6 concordo bastante |
| 2 discordo bastante | 5 concordo no geral | 7 concordo plenamente |
| 3 discordo no geral | | |

19 - Porque é emocionante

| | | |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 1 discordo plenamente | 4 não discordo nem concordo | 6 concordo bastante |
| 2 discordo bastante | 5 concordo no geral | 7 concordo plenamente |
| 3 discordo no geral | | |

20 - Porque quero que os outros alunos pensem que eu sou competente

| | | |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 1 discordo plenamente | 4 não discordo nem concordo | 6 concordo bastante |
| 2 discordo bastante | 5 concordo no geral | 7 concordo plenamente |
| 3 discordo no geral | | |

APÊNCIE D – Estilos regulatórios das alternativas

Mi – Motivação intrínseca

Merid – Motivação extrínseca regulação identificada

Merin – Motivação extrínseca regulação introjetada

Mere – Motivação extrínseca regulação externa

Amot - Amotivação

| Estilo Regulatório | Alternativas | Número da alternativa |
|---------------------------|--|------------------------------|
| Mi1 | Porque é divertido | 02 |
| Mi2 | Porque eu gosto de aprender novas habilidades | 10 |
| Mi3 | Porque é emocionante | 19 |
| Mi4 | Devido ao prazer que sinto quando aprendo novas habilidades/técnicas | 16 |
| Merid1 | Porque quero aprender novas habilidades | 04 |
| Merid2 | Porque é importante para mim, realizar corretamente as atividades | 17 |
| Merid3 | Porque quero melhorar o meu nível técnico/musical | 07 |
| Merid4 | Porque posso aprender habilidades ou técnicas que poderei utilizar noutras áreas da minha vida | 11 |
| Merin1 | Porque quero que o professor ache que eu sou bom aluno | 03 |
| Merin2 | Porque iria sentir-me mal, caso não estudasse | 05 |
| Merin3 | Porque quero que os outros alunos pensem que eu sou competente | 20 |
| Merin4 | Porque fico preocupado se não estudar | 13 |
| Mere1 | Porque arranjo problemas se não estudar | 01 |
| Mere2 | Porque é minha obrigação estudar | 09 |
| Mere3 | Para que o professor não se zangue comigo | 06 |
| Mere4 | Porque é obrigatório para poder obter boas notas | 15 |
| Amot1 | Mas realmente não sei porque | 14 |
| Amot2 | Mas não gosto de frequentar as aulas de violão | 18 |
| Amot3 | Mas sinto que estou desperdiçando o meu tempo | 12 |
| Amot4 | Mas não obtenho resultados positivos | 08 |

ANEXO - Questionário utilizado por Fernandes e Raposo (escala original)

Considera cada frase expressa e indica em redor do número que melhor refletir o que sentes acerca dela. Utiliza para o efeito uma escala de 1 a 7, em que 1 significa que discordas plenamente; 2 que discordas bastante; 3 que discordas no geral; 4 que nem discordas, nem concordas; 5 que concordas no geral; 6 que concordas bastante; e 7 que concordas plenamente.

Eu realizo a aula de Educação Física:

| | | |
|--------|---|---------|
| Mi1 | Porque é divertida | 1234567 |
| Mi2 | Porque eu gosto de aprender novas habilidades | 1234567 |
| Mi3 | Porque é emocionante | 1234567 |
| Mi4 | Devido ao prazer que sinto quando aprendo novas habilidades/técnicas | 1234567 |
| Merid1 | Porque eu quero aprender novas habilidades | 1234567 |
| Merid2 | Porque é importante para mim, realizar corretamente as atividades | 1234567 |
| Merid3 | Porque quero melhorar o meu nível desportivo | 1234567 |
| Merid4 | Porque posso aprender habilidades que poderei utilizar noutras áreas da minha vida | 1234567 |
| Merim1 | Porque quero que o professor ache que eu sou um bom aluno | 1234567 |
| Merim2 | Porque iria sentir-me mal, caso não realizasse | 1234567 |
| Merim3 | Porque quero que os outros alunos pensem que eu sou competente em todas as atividades | 1234567 |
| Merim4 | Porque fico preocupado se não a realizar | 1234567 |
| Mere1 | Porque arranjo problemas se não a realizar | 1234567 |
| Mere2 | Porque é suposto eu realizar | 1234567 |
| Mere3 | Para que o professor não se zangue comigo | 1234567 |
| Mere4 | Porque é obrigatório | 1234567 |
| Amot1 | Mas realmente não sei porque | 1234567 |
| Amot2 | Mas não compreendo porque existem este tipo de aulas | 1234567 |
| Amot3 | Mas sinto que estou a desperdiçar o meu tempo | 1234567 |
| Amot4 | Mas não obtenho resultados deste tipo de aula | 1234567 |